

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação
Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa

Segredos & Enredos: da palavra à ficção - A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança

Patrícia Alexandra Prata da Silva

Coimbra
2012

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



**INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA**

Departamento de Educação

Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa

**Segredos & Enredos: da palavra à ficção -
A importância da Literatura Infantil no
desenvolvimento da imaginação da criança**

Trabalho de projecto elaborado no âmbito do curso de Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa para a obtenção do grau de Mestre, sob a orientação da Professora Mestre Maria Leonor Crespo Ramos Riscado

Patrícia Alexandra Prata da Silva

Dezembro de 2012

Dedicatória

Aos meus pais, Carlos Silva e Isabel Silva, exemplos na minha vida, que me ensinaram que devemos sempre lutar pelos nossos objectivos; apesar de as barreiras parecerem intransponíveis, a sua superação será alcançada por aqueles que têm fé e lutam continuamente com empenho e dedicação.

Ao meu afilhado, Joãozinho, um abraço apertado e sentido pelo carinho e força com que sempre me encorajou.

A Deus e a Santo António por me terem amparado e iluminado.

Agradecimentos

Agradeço à Professora Mestre Leonor Riscado, por confiar em mim, como também pela disponibilidade manifestada e apoio concedido ao longo de todo o trabalho. Muito obrigada.

Ao Professor Doutor Pedro Balaus Custódio, coordenador do Mestrado em Didáctica da Língua Portuguesa, pela sua disponibilidade e prontidão imediata na transmissão de informações. Muito obrigada.

Aos meus pais e afilhado, por acreditarem em mim, dando-me constantemente palavras de coragem e incentivo, nos momentos de maior tristeza e desilusão. Muito obrigada pelo vosso amor incondicional.

Às funcionárias da Biblioteca da Escola Superior de Educação de Coimbra, pela ajuda concedida na pesquisa bibliográfica. Muito obrigada.

Às funcionárias da Biblioteca Municipal Miguel Torga de Miranda do Corvo, pelo apoio e disponibilidade concedidos.

A Deus e a Santo António, a quem recorri diariamente, na busca constante de inspiração e motivação a fim de poder concretizar este projecto tão ambicionado. Muito Obrigada.

Resumo: O presente trabalho tem como objectivo investigar e repensar sobre a importância da Literatura Infantil como elemento fundamental no desenvolvimento da imaginação da criança. Um leitor deve construir-se gradativamente desde que nasce, para isso, é fundamental o contacto precoce com o livro de literatura desde tenra idade, mesmo antes de saber ler, sendo iniciado no seio familiar e posteriormente, reforçado e prolongado pela escola, com ajuda também das bibliotecas públicas. A audição e/ou leitura de histórias reveste-se de extrema importância na criação e no fomento do gosto pela leitura literária. A criança, ao contactar com a Literatura Infantil, alimenta salutarmente o seu imaginário, com as imagens representadas na sua mente, através da fruição estética. Posteriormente, ela procura o livro deliberadamente porque foi visto como fonte de prazer, de libertação do seu imaginário e de autoconhecimento. A Literatura Infantil constitui uma fonte inestimável e inesgotável de temas a serem explorados e imaginados, nos quais a criança se revê e vive com as personagens inúmeras situações. As palavras mágicas impressas transportam-na, simbolicamente, numa viagem maravilhosa, para um mundo ficcional, onde encontra resposta aos seus inúmeros «como» e «porquê». Para tal, as actividades em torno do livro têm de ser motivadoras e enriquecedoras sendo fundamental uma actuação bem organizada e planeada pelos mediadores, assim como uma adequação das mesmas consoante o desenvolvimento intelectual, gostos e interesses da criança. A metodologia utilizada baseou-se na consulta bibliográfica sobre esta temática, dos documentos oficiais de apoio à docência, em pesquisas na internet e alguma reflexão pessoal e profissional.

Palavras-chave: Literatura Infantil; criança; imaginação; imaginário; mediadores.

Abstract: This paper aims to investigate the importance of children's Literature as a key element in the development of the child's imagination. A reader must develop gradually from an early age, for it is essential to establish early contact with literature, even before they learn to read. This should be initiated within the family context and subsequently would be strengthened and expanded in school, using also public libraries. Listening to/or reading stories is of utmost importance in creating and fostering a love for reading literature. Exposing the child to children's literature stimulates the imagination with the mental projected images and the aesthetic enjoyment obtained. Later, the child will look for the book, because it is seen as a source of pleasure, releasing one's imagination and self-knowledge. Children's Literature provides invaluable and inexhaustible topics to be explored and imagined, where the child sees itself as part of the characters in countless situations. The printed words magically transport one into a wonderful fictional world, where an answer will be found to the numerous 'how' and 'whys'. To this end, activities around the book reading must be motivating and enriching. It is essential that the mediators plan or organize very well according to the child's intellectual development tastes and interests. The methodology used in this study was based on a review of the literature on this subject including teaching support documents, internet services and seeking the opinions of professionals.

Keywords: Children's Literature, children, imagination, imaginary; mediators.

SIGLAS

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PPEB – Programas de Português do Ensino Básico

PNL- Plano Nacional de Leitura

MABE – Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar

RBE – Rede de Bibliotecas Escolares

RBP- Rede de Bibliotecas Públicas

RNBP- Rede Nacional de Bibliotecas Públicas

DGLB – Direcção-Geral do Livro e das Bibliotecas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
A LITERATURA INFANTIL	5
1. Um olhar sobre a Literatura Infantil	7
2. A construção precoce do leitor	10
3. O contacto da criança com as formas naturais da Literatura: narrativa, lírica e dramática	17
CAPÍTULO II	23
A IMAGINAÇÃO E O IMAGINÁRIO	23
1. Imaginação e imaginário – conceptualização	25
2. Como se constrói o imaginário infantil?	28
3. O imaginário e a imaginação na relação pedagógica	33
CAPÍTULO III	37
A RELAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA	37
1. A importância da Literatura Infantil na formação da personalidade da criança	39
2. A Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança	45
3. Como é que a Literatura Infantil “alimenta”/estimula a imaginação da criança?	51
3.1. O poder dos contos	52
3.1.1. A criança e a narrativa maravilhosa	57
3.1.2. A criança e a narrativa contemporânea	64
3.2. A poesia para a infância	71
3.3. O texto dramático e a representação	78

4. A Literatura Infantil na escola	(oooooooooooo).....(oo)...	84
4.1. Desenvolvimento da imaginação e hábitos de leitura.....	(oooooooooooo).....	84
4.2. A importância da leitura infantil	(oooooooooooo).....	93
4.3. A mediação do professor	(oooooooooooo).....	101
5. A Literatura Infantil na família	(oooooooooooo).....	106
5.1. A mediação dos pais	(oooooooooooo).....	106
5.2. A frequência de bibliotecas e livrarias	(oooooooooooo).....	111
6. Propostas para uma nova relação pedagógica potencializadora da imaginação	(oooooooooooo).....	116
CONCLUSÃO	(oooooooooooo).....	121
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	(oooooooooooo).....	123

INTRODUÇÃO

O estudo que se segue provém da necessidade que temos em saber em que medida a Literatura Infantil constitui um elemento fundamental no desenvolvimento da imaginação da criança.

A Literatura Infantil é, segundo o professor Victor Aguiar e Silva, “a literatura que tem como destinatário extra textual as crianças” (1981, p. 11), ou seja, toda a produção literária que tem como especial destinatário este pequeno ser que está em fase de amadurecimento e formação, o que não inviabiliza porém a sua leitura pelos adultos.

Actualmente, a Literatura Infantil assume um papel decisivo na formação da criança. A sua relevância manifesta-se não só ao nível das emoções, da linguagem e das aquisições, mas também ao nível da imaginação.

Veloso & Riscado referem que “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afectos, e, *amar ler* é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas” (2002, p.29). Por isso, o papel dos pais, dos educadores, dos professores do Ensino Básico, dos professores bibliotecários e das bibliotecas públicas é imprescindível na iniciação, na transmissão do gosto pelos livros literários, assim como no fomento de hábitos de leitura estáveis que se prolongarão até à idade adulta.

Um livro de Literatura Infantil tem o dom de fazer com que as crianças se confortem, emocionem, aprendam e sonhem com o que lhes é transmitido. Para tal, urge que desde tenra idade, quer no seio familiar, quer na escola, a criança conviva muito naturalmente e de forma agradável com eles, sabendo que no seu âmago poderão encontrar muitas histórias que contêm muitos segredos e enredos por desvendar e que estão à sua espera para uma viagem maravilhosa, com a ajuda das

palavras mágicas que as transportam muito suavemente para o mundo da ficção. É através desta linguagem mágica, como nos diz Albuquerque, que ela “entra em mundos imaginários possíveis e não circundantes e, como um pequeno cientista, passa à construção de uma série de hipóteses paralelas que podem ir explicando o real” (2000, p. 15). É, assim, no seu imaginário que vai encontrando respostas para compreender a realidade circundante.

Contudo, para que essa viagem se realize, com muito prazer e para que esse acto seja deliberadamente pedido e realizado pela criança, é imprescindível o trabalho consciente, contínuo e conjunto dos mediadores, familiares e escolas, aliando uma maior consciencialização e sensibilização para o valor inestimável e inesgotável que a Literatura Infantil tem na formação da criança e no desenvolvimento da sua imaginação.

Mas infelizmente, tanto no seio familiar como na escola, muitas crianças não usufruem destes momentos de fantasia, de fuga ao real, não têm a oportunidade de viajar ao bom sabor da linguagem mágica que a Literatura Infantil, tão delicada e sabiamente, lhes dirige. É urgente mudar tais consciências!. Os pais e a escola têm de ter regularmente espaço e tempo para a leitura literária e para outras actividades em torno do livro. Os resultados daí decorrentes serão bastante positivos.

Na verdade, as obras pertencentes à esfera da produção literária destinada a este pequeno público, ora numa vertente mais tradicional, ora contemporânea, pretendem responder, de forma lúdica e simbólica, através do prazer da palavra usufruído e das imagens daí consequentes, às exigências e necessidades pelas quais passa este ser em vias de desenvolvimento intelectual, afectivo e sensorial.

Parece-nos evidente que a criança, dada a sua pouca experiência de vida, ainda não consegue compreender respostas realistas, por isso, para compreender o que a rodeia, precisa de respostas simbólicas onde as imagens expliquem aquilo que para nós adultos exigiria um discurso mais complexo e realista. É através da sua imaginação, devidamente alimentada, que vai encontrar essas respostas. Contudo, para que possa apreender esse conhecimento da realidade circundante e de si própria, a criança precisa da colaboração dos seus mediadores familiares e escolares, que obrigatoriamente têm de trabalhar em parceria.

Como é um trabalho de investigação, partimos de algumas questões, que julgamos fundamentais para a obtenção das respostas que queremos, tais como: em que consiste a Literatura Infantil?; qual a sua importância na infância?; em que consiste a imaginação e o imaginário?; como é explorada a imaginação e o imaginário na relação pedagógica?; em que medida é que a Literatura Infantil pode permitir o desenvolvimento da imaginação da criança?; como utilizar a Literatura Infantil de uma maneira agradável na prática pedagógica?; que sugestões poderemos deixar aos professores relativamente à utilização da Literatura Infantil nas suas aulas, como também às famílias?.

A resposta a estas e outras questões que entretanto foram surgindo ao longo da investigação tem como base metodológica a consulta bibliográfica de autores conceituados na matéria, das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) e dos *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), assim como, a consulta de matérias relacionadas em web sites da internet, conjuntamente com alguma experiência pessoal e profissional.

Apresentados, de um modo geral, os objectivos do nosso trabalho, bem como as respectivas justificações e pertinência pessoal e teórica,

expostos em seguida a estrutura elaborada. Assim, para além da Introdução, a versão final do estudo a apresentar será composta por três capítulos, organizados por uma hierarquia que consideramos apropriada em termos teóricos.

O primeiro capítulo é composto por três tópicos, nele fazemos referência à conceptualização da Literatura Infantil e ao seu público-alvo, no âmbito da sua recepção, à construção precoce do leitor, assim como ao contacto da criança com as formas naturais da Literatura.

No segundo capítulo, delimitamos três tópicos e apresentamos a conceptualização de imaginação e imaginário, como é que se constrói o imaginário infantil, assim como o imaginário e a imaginação na relação pedagógica.

Relativamente ao terceiro capítulo, é apresentada a relação da Literatura Infantil com a imaginação da criança, e nele abordamos o papel da primeira na formação da personalidade e no desenvolvimento da imaginação da criança; descrevemos como é que os contos, as narrativas maravilhosas e contemporâneas, a poesia para a infância, o texto dramático e a representação alimentam a imaginação infantil; apresentamos também a Literatura Infantil na escola no que respeita ao seu uso no desenvolvimento da imaginação e hábitos de leitura; a importância da leitura infantil e a mediação desejável do professor e da família.

Por último, expomos algumas propostas para uma relação pedagógica potencializadora da imaginação porque julgamos que muitos professores não estão conscientes e sensibilizados em relação às potencialidades da Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação, ingrediente fundamental para o bom sucesso dos alunos em termos de aprendizagem e de formação pessoal.

CAPÍTULO I

A LITERATURA INFANTIL

1. Um olhar sobre a Literatura Infantil

Na sua obra *Teoria da Literatura* (1984) Aguiar e Silva apresenta o termo Literatura como a “literatura superior” (...), aquele conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo “milieu” literário (...) e aceites pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural” (1984, p. 144). A Literatura Infantil faz parte deste acervo literário, o que a diferencia são as particularidades do público leitor a que se dirige especialmente: a criança. A Literatura Infantil é definida pelo mesmo autor como “a literatura que tem como destinatário extra textual as crianças. No primeiro sintagma, o adjetivo reporta-se à esfera da produção literária; no segundo sintagma, à esfera da recepção literária” (Silva, 1981, p. 11). No entanto, apesar do termo infantil se dirigir à criança, nada impede que o adulto usufrua da mesma.

Assim sendo, as obras pertencentes à esfera da produção literária destinada a crianças, ora numa vertente mais tradicional, ora contemporânea, fazem parte desta herança cultural que singulariza cada comunidade; o que a diferencia é o facto de ter um destinatário especial com características próprias que a diferenciam do adulto. Esta literatura, na qual o emissor adulto estabelece um “acto de comunicación” (Cervera, 1991, p. 312) com o seu destinatário, pretende responder de forma lúdica e simbólica, através do prazer da palavra e das imagens daí consequentes, às exigências e necessidades da criança pelas quais passa este pelo ser em vias de desenvolvimento intelectual, afectivo e sensorial até chegar à idade adulta. Como sabemos, a criança, dada a sua pouca experiência de vida, ainda não consegue compreender respostas realistas, por isso para compreender o que a rodeia, precisa de respostas simbólicas (que a Literatura Infantil tão sabiamente proporciona) onde as imagens

expliquem aquilo que para os adultos exigiria um discurso denotativo e em correlação total com o referente. Contudo, para que a criança descodifique essa mensagem tem de necessariamente sentir prazer na recepção do texto, devendo para isso dominar um código idêntico ao do autor textual, ou seja, a língua materna.

Na verdade, na opinião de Veloso (1994), a literatura destinada ao público infantil apenas recentemente deixou de ser excluída do conceito de literatura (cerca dos anos 70), tendo até então sido encarada como “subproduto sofrível” desta. Coelho refere que, actualmente, “longe de ser vista como um género menor em relação à área global da Literatura, a Infantil vem sendo reconhecida como um valor maior” (1984, p. 5). Defende ainda que “a literatura infantil é, acima de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenómeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra” (Coelho, 1984, p. 10), isto porque, os textos literários infantis, através da força das imagens e das palavras, põem diante dos olhos da criança, alguns fragmentos da vida, do homem, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representação. Tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis da criança que está em crescimento intelectual. A autora diz-nos também que “na essência, a sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos. As diferenças que a singularizam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: criança” (Coelho, 1984, p. 12).

Na perspectiva de Bastos (1999), e sem querer apresentar uma definição final de Literatura Infantil, subsistem neste contexto, lado a lado, dois tipos de produções. Uma delas diz respeito à literatura que é escrita com um destinatário expresso, com um valor literário subjacente e que abarca obras de domínio narrativo, lírico e dramático. A outra, que

denomina de literatura ‘‘anexada’’, engloba a literatura tradicional de transmissão oral e as obras que ‘‘não tendo sido escritas a pensar no destinatário criança, circunstâncias várias conduziram a que hoje sejam sobretudo, consideradas como literatura para crianças’’ (1999, p. 25).

Na nossa opinião, a Literatura Infantil é toda a literatura escrita por adultos para crianças e que contém as características que tipificam o texto literário, tendo em consideração as especificidades do público a que se destina, e que mostra a realidade de forma nova e criativa, deixando espaço para que o leitor descubra, imagine o que está por trás do texto. É a materialização surpreendente da capacidade imaginativa/criadora do autor que tem em consideração a faixa etária a que se destina, levando o leitor numa viagem maravilhosa, pelos meandros da sua imaginação.

A Literatura Infantil, assim como toda a literatura, além de provocar prazer estético, tem como finalidade a evasão da realidade, ou seja, ‘‘a fuga do eu a determinadas condições e circunstâncias da vida e do mundo e, correlativamente, implica a procura e a construção de um mundo novo, de um mundo imaginário’’ (Silva, 1981, p. 98) na mente da criança, sendo capaz de simbolicamente apaziguar e responder aos seus anseios, aspirações, sonhos, levando-a gradativamente do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam, através da criação de universos simbólicos. Por isso, o autor de Literatura Infantil tem a grande responsabilidade de, através dela, ser o mediador entre a criança e o conhecimento do mundo, mas também a alegria de facultar ao destinatário a fruição estética, a imaginação e o gosto artístico que a Literatura Infantil é capaz de dar.

Dentro do acervo literário que a Literatura Infantil engloba podemos encontrar um leque de possibilidades bastante alargado onde a imaginação pode operar, através da linguagem mágica nela contida, que

vai do género narrativo, passando pelo lírico até chegarmos ao dramático. Encontramos, no panorama literário infantil nacional, contos populares, contos tradicionais, contos e novelas de autor, poesias de autor, rimas infantis, como também os textos destinados à representação teatral. Todavia, um prazer estético pleno por parte da criança depende do seu contacto com toda esta diversidade de códigos e obras, mediada pela acção dos mediadores com os quais ela se relaciona desde o seu nascimento.

A título conclusivo podemos corroborar a afirmação de Veloso & Riscado (2002) de que a Literatura Infantil, sendo administrada com engenho e dedicação consciente, desde os primeiros meses de vida, “gera uma saudável dependência que dá à criança e ao adolescente a força e o engenho necessários para realizarem a leitura do mundo, base indispensável aos seus projectos de vida” (Veloso & Riscado, 2002, p. 29).

2. A construção precoce do leitor

É actualmente indiscutível que um leitor se forma antes da aprendizagem formal da leitura e que a Literatura Infantil vem dar um impulso significativo neste sentido. Diz o ditado que «de pequenino se torce o pepino», por isso, acreditamos que só conseguiremos formar crianças leitoras se o prazer de ler e o contacto com os livros de literatura, e com a escrita, se proporcionar desde as primeiras aprendizagens, aquelas que competem aos pais e educadores e que se estabelecem antes da idade escolar. Só estes primeiros contactos com os livros tornarão estas crianças futuros jovens e adultos leitores, com prazer

e gosto pelos livros e pela leitura e, é esse objetivo que devemos concretizar na nossas práticas diárias.

Sendo assim, é lícito pensar que as crianças geradas em ambientes familiares onde existem livros e onde elas presenciam actos de leitura e de escrita pelos seus familiares, sem dúvida que terão condições propícias, mais do que quaisquer outras que não convivam com o livro, para reconhecer a importância da leitura e tornarem-se leitoras pelo exemplo que os pais demonstram, assim como pela motivação e curiosidade que as invadem ao querer decifrar o código escrito. Deste modo, quanto maior for o contacto da criança com o mundo da escrita, das imagens e dos sons, antes da aprendizagem formal da leitura, maior será a probabilidade de se tornar futura leitora, assim como, melhor preparada estará para a aprendizagem da leitura.

Neste âmbito, Ramiro Marques diz-nos que os estudos efectuados têm demonstrado que “as crianças que melhor lêem na escola primária, são as que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias” (1986, p. 47). Os contactos frequentes com o livro desde cedo, em casa e nas actividades do Pré-Escolar, constituem momentos privilegiados das experiências de pré-leitura, para isso, a criança necessita de conviver com o livro antes de aprender a ler. Ele tem de marcar presença obrigatória desde tenra idade e, é fundamental que em casa, no Pré-Escolar e no Ensino Básico, o trabalho lúdico em torno das rimas infantis, das poesias de autor, a audição de histórias sejam actividades regulares, uma vez que desempenham um papel de extrema importância na descoberta da língua, na sensibilização estética, na aquisição de competências literárias antes de se iniciar a aprendizagem formal dos mecanismos de decifração do código escrito.

Consideramos assim, que a melhor forma de incentivar a criança para a leitura é a de lhe proporcionar, desde cedo, leitura de prazer com que tão bem nos presenteiam os livros de Literatura Infantil, provenientes do nosso património ficcional tradicional ou originais de autores reconhecidos no plano literário, sendo estes capazes de oferecer os primeiros passos na aventura de ler, com pequenas e simples histórias com vocabulário adequado ao desenvolvimento intelectual e em que a ilustração faz parte integrante da compreensão da leitura.

Relativamente às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), verificamos que o contacto com a Literatura Infantil e a abordagem à leitura e à escrita faz parte desta etapa de educação, devendo passar pela leitura de histórias, de imagens, brincar com os jogos poéticos provenientes da literatura tradicional ou das poesias de autor, até chegar à representação teatral de histórias ouvidas ou inventadas a partir de determinada temática. Contudo, para que este contacto seja concretizado com prazer e para que estes textos cativem o leitor, graças ao prazer estético proporcionado pela literatura, é importante programar actividades lúdicas e agradáveis aos olhos da criança, com o objectivo de as sensibilizar para a leitura, mesmo ainda não dominando os seus mecanismos de decifração, mas aguçando-lhes a curiosidade. Torna-se, por isso, fundamental que as crianças ouçam ler e leiam, que a sua curiosidade seja despertada para a leitura para que, posteriormente, o façam deliberadamente.

Nos primeiros anos de vida, o livro de literatura de qualidade estética e plástica “Tome a forma que tomar, é imprescindível que se apresente como um objecto agradável e capaz de proporcionar prazer” (Gomes, 1996, p. 51), despoletando assim a capacidade tão inata na criança de imaginar, fantasiar e criar a partir das imagens visíveis no

texto. Daí que um dos papéis importantes do ensino Pré-Escolar na sensibilização da leitura seja o de promover um envolvimento precoce das crianças com o livro de literatura de forma lúdica porque uma criança envolvida com a leitura de forma agradável tem vontade, iniciativa, prazer e sente-se desafiada a explorar e a avançar para novas leituras, sendo imprescindível que os ambientes de aprendizagem sejam motivadores e ricos em oportunidades e promovam o seu contacto e exploração, num ambiente de magia e deslumbramento, adquirindo o impulso inicial que mais tarde a atrairá para a leitura, pois como nos diz Rocha ‘‘a relação criança/livro é precedida pela relação criança/história contada, a oralidade precedendo o texto escrito’’ (1984, p.20).

Todos nós, antes de aprendermos a ler, ouvimos histórias contadas pelos nossos familiares, professores ou amigos. Embora nem todos conheçam os efeitos que esta actividade encerra no desenvolvimento intelectual e emocional da criança, assim como na assimilação de conhecimentos e na compreensão da realidade, a verdade é que esta actividade é uma prática que muitos autores consideram importante no despertar do gosto pela leitura. Pennac, autor do livro *Como um Romance*, dá-lhe tal importância que vai ao ponto de afirmar que, através dela, se ensina à criança ‘‘tudo o que se pode ensinar acerca do livro’’ (1993, p.17).

Também Veloso defende que, em âmbito escolar, ‘‘o ritual da «Hora do Conto» permanece como uma das formas mais impressivas de cativar as crianças e de estabelecer com elas as cumplicidades necessárias a uma semiose literária’’ (2002, pp. 112-113) devendo ser realizada com regularidade e empenho, proporcionando ‘‘excelentes oportunidades de interacção criança-professor’’ (Veloso & Riscado, 1997, p. 49). Esta hora deve constituir-se como um momento mágico em que o adulto e a criança

saboreiam o prazer da leitura proporcionando o “desenvolvimento do prazer de ler, resultante, numa primeira etapa, da simples satisfação do gosto pelas histórias” (Gomes, 1996, p. 37). Este momento, durante o qual o mediador lê em voz alta, reveste-se de calma, descontração, de libertação do imaginário, dado que ouvir histórias é entrar num mundo encantador, que diverte, dá prazer, ensina, promove a reflexão, amplia o conhecimento do mundo e de si própria, alimentando também a necessidade infantil de ouvir histórias, criando assim condições para que ela venha a satisfazer-se com futuras leituras.

Esta actividade é muito importante na medida em que favorece a construção de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura. A criança aprende sobre a estrutura da língua escrita, sobre a organização do material impresso nos livros, adquire vocabulário, desenvolve a imaginação e a capacidade de atenção e concentração. No entanto, o mediador deve antes de mais escolher livros capazes de incutir o gosto pela leitura e de fazer ler, que provoquem o encontro com a qualidade estética e sensibilizem o leitor em formação para ela, utilizando também vocabulário, sintaxe e materiais motivadores, a fim de alimentar o imaginário e a curiosidade da criança para com o texto escrito, porque “só leituras com sentido poderão manter os níveis de motivação suficientemente elevados” (Viana, 2006, p.18), encontrando nelas a satisfação das suas necessidades e apelando aos seus sentidos. A partir daí, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia se apresenta por meio de palavras e ilustrações e onde encontra resposta às suas necessidades e satisfações. Cabe, por isso, ao mediador, tornar este contacto numa experiência única capaz de estimular todos os sentidos da criança proporcionado-lhe

situações de leitura efectivas e muito diversificadas que englobem a variedade que a literatura apresenta.

Nos momentos de interacção criança-professor com a obra literária, o mediador deve estimular a imaginação da criança, através de um trabalho situado em torno dos elementos paratextuais, da exploração das imagens e do texto, na intertextualidade com outras histórias e/ou personagens, na representação da história, como também, na elaboração de um poema, história ou música com as palavras que descobriram. Durante a leitura, o mediador deve apontar à medida que vai lendo, para que a criança se aperceba da direcionalidade da escrita. É imprescindível também que o livro seja tocado pela criança e folheado de forma a que esta tenha um contacto mais íntimo com o objecto do seu interesse.

A intenção de fazer com que as crianças, desde cedo, apreciem o momento de se sentarem para ouvir histórias exige que o adulto, como leitor, se preocupe em lê-las com interesse, criando um ambiente agradável e convidativo à escuta atenta, mobilizando as expectativas das crianças, permitindo que elas olhem o texto e as ilustrações enquanto a história é lida, a fim de se concretizar uma melhor compreensão do que é transmitido, assim como uma primeira entrada no complexo trabalho da decodificação do código escrito.

Todavia, antes de conseguir decifrar o texto escrito, a criança realiza outras formas de leitura que devem ser estimuladas, como é a interpretação de imagens ou gravuras de um livro. Ao falar de ilustração é de referir a sua importância, uma vez que ela realiza uma função de enorme importância, no sentido de esclarecer ou libertar a imaginação da criança através das imagens de qualidade que observa. A criança, ao observá-las, abre-se ao campo da imaginação, imagina como se estivesse dentro da história, fazendo parte do enredo, identificando-se com a

personagem principal, vivendo com ela as situações por que está a passar, independentemente de serem boas ou más.

A utilização do auxílio visual para ilustrar os textos ajuda a criança a compreender o que está sendo apresentado. O uso de suportes concretos e estímulos visuais, especialmente quando se trata de assuntos mais complexos, melhora a sua compreensão. Contudo, não basta ter boa ilustração para agradar a criança, mas sim ser bem sugestiva, dando-lhe a oportunidade de pensar, imaginar, fantasiar, ir além da própria imagem. A cor, as gravuras, as ilustrações de boa qualidade, prendem a atenção da criança, fascinam-na as imagens que observa, transportam-na para o mundo do imaginário e despertam-lhe o desejo de ser ela própria a querer ler, a ter motivação e curiosidade para realizar tal acto deliberadamente, sendo cativada para a aprendizagem da leitura e para o hábito do convívio com o livro.

No plano editorial temos obras que podem ser utilizadas pelos mediadores nas interacções com os pequenos leitores, explorando com eles as imagens, lendo-lhes o texto, pedindo-lhes recontos da história, como também dramatizá-la e realizar outras actividades. A título exemplificativo cito dois excelentes álbuns de Manuela Bacelar para pré-leitores ou leitores iniciais, onde a ilustração desempenha um papel fundamental na compreensão do texto, *O Meu Avó* (1990) e *O Dinossauro* (1990), onde assina ilustração e texto, assim como *O rabo do rato* (2010) de António Torrado, com ilustração de Tânia Clímaco.

É lícito pensar que se acentuarmos no nosso dia-a-dia estes momentos, mais estaremos a contribuir para formar crianças que gostem de ler e vejam na leitura uma fonte de prazer e divertimento, tornando-se possíveis futuros leitores. Como vimos, a Literatura Infantil vem ajudá-las neste sentido, contudo, revela-se necessário abrir para a criança as

janelas desse mundo maravilhoso, tornando a leitura interessante aos seus olhos, como um mundo de magia, surpresas e descobertas que apela à sua imaginação.

3. O contacto da criança com as formas naturais da Literatura: narrativa, lírica e dramática

A relação que a criança estabelece com a Literatura Infantil tem como veículo prioritário o suporte físico, o livro. É através deste objecto, visto aos olhos da criança como um brinquedo que contém no seu interior muitos segredos e enredos, que “descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética” (OCEPE, 1997, p. 72) quando transformada em linguagem verbal. Os livros de literatura são poderosos instrumentos que a auxiliam no seu desenvolvimento cognitivo, estimulam todas as suas potencialidades ainda por desenvolver, despertam valores espirituais que estão à espera de incitamento, desencadeiam o sonho, a fantasia, a imaginação e o gosto artístico pela beleza da palavra, transportando a criança do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam, desenvolvendo, igualmente, a sua capacidade expressiva e linguística.

A Literatura Infantil, quando administrada sabiamente, constitui um recurso fundamental e significativo para a formação de um leitor reflexivo e crítico. Ela traz para o universo infantil um mundo de fantasia, sonhos, emoções, sentimentos, sentidos, experiências e significados essenciais para a sua formação plena, mesmo que ainda não domine a competência linguística e o código escrito. A criança deve ter um contacto precioso com os textos literários a ela dirigidos, pois através

deles absorve um mundo imaginário, alargando assim a sua compreensão do mundo.

Como nos refere Piaget (1978), a criança até chegar à idade adulta passa por diferentes etapas de desenvolvimento intelectual, no decurso das quais é confrontada com dois mundos distintos, o simbólico e o real, que são muito importantes para a sua maturação e, para que ela cresça, é tão importante nesta fase, a fantasia quanto a percepção da realidade que a Literatura Infantil proporciona.

No âmbito dos textos com os quais a criança deve contactar desde cedo, eles deverão apresentar uma diversidade acentuada no tocante às formas e aos géneros. Assim, os textos que se integram no âmbito da Literatura Infantil distribuem-se pelas três formas naturais da Literatura: a narrativa, a lírica, e a dramática, que devem ser contemplados, antes e durante a aprendizagem formal, em cada nível de ensino atendendo às metas de desenvolvimento por nível de escolaridade. De acordo com os PPEB, o contacto com os diferentes géneros “possibilita a vivência de diferentes experiências, de diferentes formas de gerar sentidos, de diferentes formas de ler o mundo e de organizar a informação; ajuda a definir o gosto de cada leitor, permitindo a identificação com este ou aquele género” (2009, p. 64).

Consideramos que a criança deve conviver desde cedo com estas formas naturais da Literatura, no entanto, os livros e/ou textos devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica, mas também de acordo com o desenvolvimento psicológico, gostos e interesses da criança, com acções devidamente planeadas e proporcionando situações de aprendizagem diversificadas e progressivamente complexas.

Por outro lado, o contacto com as rimas infantis, as poesias de autor, as narrativas e a representação teatral são essências para o estímulo da

imaginação, bem como para despertar o gosto pela Literatura Infantil, devendo contudo ser a sua escolha significativa para a criança para uma plena fruição estética e polifacetada, relativamente à diversidade dos textos e ao reconhecimento dos diferentes códigos.

Na verdade, para que a criança sinta a Literatura Infantil como um ingrediente essencial à sua formação, ela terá de proporcionar um prazer imediato, tocar a sensibilidade da criança e estimular a sua imaginação, sendo imprescindível a descodificação da mensagem, ou seja, o que está para lá do texto, que o autor textual, consciente ou inconscientemente, lhe dirige. Neste sentido, torna-se imprescindível o papel do mediador na compreensão, descoberta e fruição pessoal por parte da criança, estimulando para isso a sua imaginação. Caso contrário, o texto/livro de literatura não lhe despertará interesse, nem terá motivação para posteriores leituras.

De uma maneira geral, a criança aproxima-se dos textos literários, porque para além do poder de evasão da realidade, da fruição estética, encontra igualmente meios capazes de responder de maneira simbólica aos seus ínfimos “como” e “porquê” naturais da infância, que assolam o seu inconsciente. Contudo, o leitor-criança para ter prazer na recepção de um texto precisa de descodificar a mensagem transmitida dominando, naturalmente, a sua língua materna. O texto literário “enquanto objecto artístico” (Silva, 1984, p. 302), que assenta na representação de mundos imaginários, só tem existência plena numa situação comunicativa entre o autor textual que endereça uma mensagem e o destinatário-criança “virtual instância descodificadora” (idem, p. 313). O seu objectivo não é transmitir informação, mas sim despertar no leitor-criança prazer estético ao contactar com os textos literários.

O texto narrativo caracteriza-se por apresentar “eventos reais ou fictícios” os quais estão inscritos num determinado tempo, espaço do “mundo empírico ou de um mundo possível” (Silva, 1984, p. 597) e em que intervêm personagens. A acção encontra-se encadeada de forma lógica, rumo a um desenlace, apresentando situação inicial/complicação/resolução/situação final). A sequência de eventos que a diegese da história proporciona apresenta-se como um factor importante para a adesão do destinatário ao texto literário. Por outro lado, a natural identificação da criança com o protagonista facilita claramente a descodificação da mensagem.

O texto lírico exprime o mundo interior, as emoções de um sujeito poético, daí que apresente uma enorme carga de subjectividade, com uma linguagem “alusiva e plurissignificativa” (Silva, 1984, p. 587), levando a criança a reflectir sobre as motivações e as razões que estão por detrás de certas confissões do poeta, sendo capaz de viver afectivamente os sentimentos do emissor e, com isso, de compreender as suas vivências e os seus estados de alma. Facilmente constatamos a sua receptividade a um poema quando a criança mostra que o memorizou demonstrando a necessidade de guardar no seu íntimo a mensagem aí contida.

O texto dramático apresenta um texto principal, constituído pelos actos de fala das personagens e um texto secundário, constituído pelas didascálias e que “faz parte do conjunto de textos que se designa por literatura” (Silva, 1984, p. 613). A criança, como gosta de fazer de conta que é outrem, encontra neste tipo de texto a satisfação das suas reais necessidades, podendo «vestir» o papel de personagens que a fascinam ou não, utilizando palavras a que se juntam gestos, silêncios, expressões fisionómicas, ritmos, pausas e atitudes.

A importância de desenvolver o imaginário da criança com narrativas maravilhosas ou contemporâneas, imagens, sons, jogos de palavras, representação de personagens boas ou más, advém do facto de isso lhe permitir que viva as emoções, as alegrias, as frustrações das personagens com que se identifica, aprenda a espantar os seus medos e problemas, alargando também os seus horizontes cognitivos, a percepção do mundo e de si própria de forma lúdica numa viagem que ela efectua entre o imaginário e o real e que lhe permite adaptar tudo isso à sua forma de vida.

Os textos literários permitem assim a libertação do imaginário da criança. Contudo, o mediador deve estar atento à selecção dos textos, pois as crianças estão em fase de formação, enquanto leitores, apresentando diferentes níveis de competência de leitura. Por isso, os textos e a forma de abordagem escolhida deverão estar de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança para que se sinta envolvida nos momentos de magia e fantasia que a Literatura Infantil lhe pode proporcionar.

Defendemos que a selecção realizada deverá, por um lado, possibilitar o convívio com textos que apresentem características que são familiares e geradoras de empatia imediata, permitindo por outro, o acesso à novidade e ao insólito para despertar a curiosidade e entusiasmo, juntando a isto que eles devem ser um desafio à compreensão e descoberta: nem tão fáceis que desincentivem qualquer abordagem, nem tão difíceis que levem à sua desistência.

CAPÍTULO II

A IMAGINAÇÃO E O IMAGINÁRIO

1. Imaginação e Imaginário – conceptualização

Ao falarmos de imaginação e imaginário é importante referir o significado preciso dos seus termos. A imaginação, segundo o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (Machado, 1981) deriva do latim *imaginatione*- e consiste na “Faculdade de representar em pensamento coisas sensíveis, reais *ou* desejadas”, “representar no espírito coisas que não existem na realidade, e, por vezes, representar de modo visível essas concepções” (idem, p. 80), como verificamos nas obras dos escritores ou dos artistas.

Por sua vez, na opinião de Bronckart a imaginação consiste na “aptidão para formar e para activar imagens mentais na ausência de qualquer modelo percebido” (*Dicionário de Psicologia*, Duron e Parot, 2011, p. 404). A imagem mental consiste na “representação interiorizada e estruturada de um objecto ou de um acontecimento, anteriormente percebida ou construída” (idem, p. 404), ou seja, é um conjunto interno de traços permanentes, na medida em que a sua presença torna possíveis os processos de identificação, de discriminação, de evocação e de antecipação. É fascinante esta capacidade que o ser humano tem em representar na sua mente, um objecto ou acontecimentos através de jogos de identificações e projecções, com as pessoas que o rodeiam ou com figuras heróicas, reais ou imaginárias.

Para Malrieu, “a imaginação é um momento de abertura para outrem (...) é o desenvolvimento da imitação em representação” (1996, p. 225), na qual a criança evoca imagens na sua mente e imita outrem sem deixar de ser ela mesma.

No que concerne ao imaginário, segundo o *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*, tem a sua origem no latim *imaginariu*- e é definido

como o “que só existe na imaginação; que não tem realidade; ilusório, fictício, fantástico” (Machado, 1981, p. 80), sendo os espaços imaginários “espaços criados pela imaginação, fora do mundo real, para aí estabelecer os seus sonhos, fantasias, quimeras” (idem, p. 80). Por sua vez, Jalley e Doron (*Dicionário de Psicologia*, Duron e Parot, 2011, p. 404) definem o imaginário como sendo o “domínio da imaginação criadora que compõe diferentes representações sensíveis dos objectos reais ou das situações vividas: sonhos, mitos, obras de arte”.

O imaginário consiste, segundo Malrieu, “na imitação do passado” (1996, p. 130) conhecido, com o objetivo de o transformar servindo-se de outro.

Corroboramos estas posições com a afirmação de Postic de que “A imaginação é um processo. O imaginário é o seu produto” (1992, p. 13), no sentido de que a imaginação consiste em representar mentalmente diversas imagens extraídas da realidade, de acordo com as necessidades e interesses de cada um, com o objectivo de a transformar. Neste sentido, “Imaginar é uma actividade de reconstrução, inclusive de transformação do real em função das significações que conferimos aos acontecimentos ou das repercussões interiores que têm em nós” (Postic, 1992, p. 13).

A imagem mental de um comportamento ou objecto surge da repercussão que estes causam na mente da criança, gerando uma série de outras imagens, assim, a este dinamismo dá-se o nome de imaginário que surge quando há comparação do possível com o real. O imaginário actua assim, segundo Postic como “exorcização dos efeitos maléficos do real sobre si mesmo e valorização dos efeitos benéficos a fim de assegurar a nossa coerência humana. O despoletar da actividade imaginária é provocado por encontros emocionais entre o real e eu mesmo” (1992, p. 13).

De acordo com este mesmo autor, imaginar consiste em “evocar seres, colocá-los em situações, fazê-los viver a seu bel-prazer. É criar um mundo à medida da sua fantasia nela se libertando” (Postic, 1992, p. 13). A imaginação é uma tarefa mental que se desenvolve gradualmente, de acordo com os estímulos proporcionados, e está ligada à realidade circundante. A percepção da realidade vê-se frequentemente transformada pela imaginação sob o influxo dos sentimentos, desejos, simpatias e antipatias. Pode-se, deste modo entender que razão e imaginação embora opostos se complementam na medida em que há dependência entre estes, já que a imaginação necessita da realidade para ocorrer, para fazer surgir as imagens.

De acordo com J.-P. Sartre (1940), citado por Postic (1992, p. 13) “O acto de imaginação é um acto mágico. É um sortilégio destinado a fazer surgir o objecto em que se pensa, a coisa que se deseja, de forma a dela se apossar”. Concordamos verdadeiramente com o conteúdo desta afirmação, dado que este acto permite fazer aparecer na nossa mente, de forma espontânea e mágica, uma coisa ou um comportamento tão desejado por nós, tendo em vista posteriormente a sua posse e transformação.

A imaginação permite criar algo de novo, transformar e modificar aquilo que nos é dado pela percepção da realidade, e “é no imaginário que a criança procura a explicação do real, do conhecimento novo que precisa de ser integrado e compreendido, antes de ser assimilado” (Albuquerque, 2000, p.113).

2. Como se constrói o imaginário infantil?

No tópico anterior, definimos em que consiste a imaginação e o imaginário. Mas, como é que se constrói o imaginário infantil? É o que procurámos saber tomando como referência bibliográfica a perspectiva do professor Philippe Malrieu, na sua obra *A construção do imaginário* (1996). Neste livro, ele fala-nos das origens da imaginação infantil, antes das ficções, através de actividades de imitação de tipo simulacro primitivo e, das ficções propriamente ditas, a sua evolução na mente da criança, com a consequente identificação nos jogos e a sua projecção simbólica.

Mas o que é um simulacro e o que é que está na origem dos jogos? O simulacro é, segundo Malrieu, um “acto intencional que visa a obtenção de uma resposta por parte dos outros” (1996, p. 186), como também a “imitação de um gesto de si ou de outrem” (idem, p. 187), em que a criança age sobre o outro imitando-o.

Relativamente à origem dos jogos, estes têm origem no espanto, na inquietação que os objectos estranhos provocam na mente da criança, desde o primeiro ano de vida. Após esta fase, a criança posiciona-se perante eles através de actividades funcionais de exploração, de descoberta do novo, que não conduzindo à ficção, introduzem atitudes que permanecerão posteriormente, durante as ficções.

A imaginação da criança começa a revelar sinais antes das ficções propriamente ditas, por volta de 1 ano de idade, através da construção de jogos de imitação de tipo simulacro, que segundo Malrieu “conferem a capacidade de representar uma cena ou um conjunto de actividades percebidas ou executadas anteriormente” (1996, p. 175). Durante esta fase da vida, a criança já é capaz de “designar uma realidade ou, antes,

um comportamento ausente «representando-os», «interpretando-os»” (Malrieu, 1996, p. 176), numa situação que leva à evocação de um acontecimento anterior, através de uma actividade de imitação.

Inicialmente, a criança faz imitações sem conteúdo, espontâneas, unicamente para fazer rir, aliadas a comportamentos instintivos e de exploração. Poucos meses depois, ela é capaz de passar do comportamento anterior para as reacções de designação de um acontecimento ausente. Tomemos como exemplo o citado por Malrieu quando uma criança observa “a orla de um pedaço de tecido que se assemelha vagamente à almofada, se deita rindo” (idem, p. 176-177). Neste exemplo, a criança fez a assimilação lúdica do significante (tecido) em relação ao significado (almofada e sono). Verificou-se que ela conseguiu evocar uma situação passada e os objectos ausentes, associando-os ao gesto de dormir.

Nesta fase, a criança apropria-se também de modelos fornecidos pelos adultos, como a imitação de marionetas e, naturalmente faz a passagem para movimentos novos. Posteriormente, porque tem maior capacidade de diferenciação imita movimentos completamente diferentes daqueles em que se pode ver a si própria executar (tacterar dirigido e descoberta de meios novos). Mais tarde, surge a imitação imediata de modelos complexos e das imitações de objectos materiais. Contudo, só após os 2 anos de idade é que a criança manifesta a valorização da pessoa imitada.

Relativamente aos comportamentos de simulacro, Malrieu distingue duas motivações que estão na sua origem: imitação do gesto de um adulto (a criança finge que lê), o que revela que deseja assimilar o gesto do adulto, ou seja, interpretar outrem, sobretudo no plano das motivações, como também dar-lhe uma representação, de se mudar a si mesma e, deste modo, agir sobre si própria; por outro lado,

comportamentos que reproduzem, a propósito de um substituto, um gesto próprio da criança, como por exemplo, fazer da vassoura um cavalo e reproduzir os movimentos de galopar. Ao observarmos esta situação, verificamos que estamos perante a assimilação de um objecto a um outro, mas também perante o desejo de assumir o controlo de uma situação reproduzindo-a voluntariamente, fora do seu contexto normal.

No que respeita à formação do simulacro pela composição, Malrieu preconiza três séries evolutivas das acções realizadas pela criança: a) a acção intencional sobre outrem nas reacções circulares, entre os 10 e os 11 meses; b) a acção sobre as coisas, como o envolvimento cada vez maior de uma direcção do gesto próprio, até que ele se torne intencional, entre os 10 e os 11 meses; c) as imitações, que implicam ainda o domínio dos movimentos próprios.

A passagem dos simulacros aos jogos ficcionais não é bem perceptível. Esta passagem é verificada quando, segundo Malrieu (1996), a criança não se limita a imitar um acontecimento passado com a ajuda de um substituto, mas organiza uma série de substituições nas quais incarna outro de modo duradouro. Neste caso, podemos falar de transferências para outro que consistem nos processos de identificação e projecção, que ocorrem em três fases evolutivas, em que a criança realiza jogos consoante o seu crescimento intelectual, os seus sentimentos e necessidades do momento. Malrieu (1996) distingue assim, a fase das ficções-simpatia; dos jogos de construção e as ficções colectivas: os jogos de papéis.

Na primeira fase, sensivelmente aos 18 meses de idade, ocorrem os jogos de identificação primária, ou seja a criança socorre-se da boneca como tentativa de possuir e imitar a mãe, utilizando gestos ligados ao amor materno que nutre por ela. Ela toma, nesta fase como modelos

sociais, os seus pais, numa atitude não só de imitação, mas também de uma “interiorização do outro” (Malrieu, 1996, p. 193), um “eu-alterocentrado” (idem, p.193), na qual ela imita e reproduz os gestos, exprimindo as atitudes e os sentimentos de afecto ou de reprimenda em relação a si, numa atitude de reviver as relações com os outros, motivadas por atitudes de dependência em relação a quem imita e um meio de ela se libertar da subordinação a que está sujeita. Assim, ao revivê-las, incarnando o outro, ela torna-se independente. Imita também as acções de outras pessoas do seu meio interpessoal, recorrendo a objectos que são substitutos simbólicos daqueles que são utilizados por outras pessoas, por exemplo, utiliza um pedaço de madeira que para ela simboliza o telemóvel e, fala espontaneamente como os do seu meio.

Na fase dos jogos de construção e de identificações complexas, a comparação que a criança faz com o outro torna-se mais constante após os 2 anos de idade. A criança identifica-se com outros e também com coisas (mãe, pirata), por intermédio de um objecto, por exemplo, é um pirata que fala com os seus marinheiros imaginários, colaborando com a criança na elaboração de uma obra em conjunto. Nesta fase, a criança recorda e representa, embora não fielmente, cenas vividas que não correspondem às manifestadas por ela no momento em que viveu esses acontecimentos, mas que são as atitudes da sua vida quotidiana. Por exemplo, a criança que brinca aos motoristas, dispõe de um plano que existe na realidade, mas provoca incidentes característicos dos seus desejos ou dos seus conflitos interpessoais “quer pelo simples desejo de reviver (ou de viver) sucessos quer na sequência de uma frustração ou de um temor” (Malrieu, 1996, p. 196), exprimindo assim, as suas necessidades básicas.

O sentimento associado a estes jogos é o de prazer na imitação, mas também o sentimento de espanto que ela experimenta perante o problema de poder fabricar.

Na fase das ficções colectivas, os jogos de papéis, por volta dos 5 anos, a criança é capaz de atribuir papéis fictícios a si própria e aos seus parceiros, sendo que todos devem desempenhar actividades imaginárias complementares às actividades dos outros. Neste tipo de jogos, de identificação e projecção mais complexos, existe uma forma de competição em que o sentimento dominante é de alegria, que se reveste na forma de tentar superar o obstáculo representado por outro, por exemplo, o ladrão que quer escapar ao polícia.

O que provoca a sucessão e substituição de um jogo por outro é o facto de que à medida que a inteligência da criança se desenvolve, ela vai deslocando os seus modelos de identificação primária para os construtores, para em seguida, orientá-los no sentido de um domínio concreto das suas relações com os seus pares.

Como vimos, a criança através do jogo pode ser outro, construindo assim um modelo semelhante ao dos adultos. Nestas três fases, a estrutura dos jogos consiste sempre na significação simbólica de uma realidade que remete para outra coisa que não ela mesma. Esta significação resulta da combinação de processos de identificação e de projecção. A boneca é o símbolo da criança, na medida em que esta, ao desdobrar-se, identifica-se com a mãe e projecta na boneca as suas necessidades e sentimentos.

No que respeita aos jogos mais complexos, cada elemento da construção transforma-se no símbolo de um outro, porque a criança multiplica as suas identificações com seres diversos num mesmo jogo, projectando nestes elementos as características dos objectos reais. Para a

criança, a identificação nos jogos “é uma «paixão»” (Malrieu, 1996, p. 201), na qual ela simbolicamente procura a explicação do real .

Como observámos, as situações de simulacros e as ficções são “dois aspectos importantes da socialização da criança” (idem, p.175), na medida em que ela descobre a realidade circundante e, aprende a agir e a comportar-se em sociedade, através dos modelos.

3. O imaginário e a imaginação na relação pedagógica

A escola deverá ser o espaço educacional privilegiado propício ao desenvolvimento da imaginação e do imaginário infantil. Mas infelizmente, no que diz respeito ao uso da imaginação nas escolas, estas dão maior ênfase às aprendizagens de cariz informativo e realista, desprezando uma das sensações mais maravilhosas: a imaginação. Desta forma, destaca-se que a tendência pedagógica em relação ao imaginário nas actividades e exercícios escolares é a de colocar a imagem em oposição à palavra, isto é, de pôr a ficção em contraste com a realidade, onde “os valores dominantes são o real, a razão” (Postic, 1992, p. 27).

Este modo de se entender a educação torna-se absurdo, pois tanto a fantasia como o racional são essenciais na formação integral da criança, devendo por isso, permanecer unidos nas nossas práticas pedagógicas.

Deve-se estimular e ensinar a criança a olhar o mundo com «outros olhos, com os da imaginação, da fantasia», não apenas aceitando o mundo da maneira em que lhe aparece, mas compreendendo-o e transformando-o, através do seu carácter imaginativo e sensível. Contudo, o olhar atento à realidade é o objetivo desta educação que visa uma “aceitação” e conformismo com o mundo, impondo às crianças

alguns modelos a serem seguidos sendo que, a sua capacidade de criar e imaginar se tornam limitadas.

Tomemos como exemplo, o momento em que as crianças são solicitadas a escrever algo sobre determinado tema ou assunto; muitos professores fazem com que o estado do maravilhoso, do irreal passe ao texto de forma realista ganhando um carácter descritivo e informativo, descartando o carácter imaginativo. Deste modo, a imaginação perde espaço e é substituída pelo relato, menosprezando a fantasia que é essencial na vida da criança. A imaginação é assim “celebrada e suspeitada”, “desejada e rejeitada” (Postic, 1992, p. 27). Os professores desejam que a criança seja imaginativa, criativa, mas actuam de maneira a que a sua imaginação seja “contida, domada” (idem) para conduzi-la apressadamente ao estado adulto. Não há espaço para que a imaginação da criança seja estimulada, demonstrada ao dar «asas» à sua imaginação.

Urge assim, consciencializar os professores da necessidade de dar espaço à imaginação das crianças nas suas criações, não as tomando como infantis e inadequadas para a idade com que se trabalha.

Torna-se imprescindível que os professores reorganizem as suas práticas pedagógicas, pensando mais na formação integral da criança, com necessidades e problemas inerentes à sua evolução, do que somente na transmissão de conteúdos programáticos, descartando a imaginação.

Tem de existir espaço para a leitura em voz alta, autónoma e orientada e para as produções imaginárias, uma vez que as crianças têm necessidade e sentem alegria ao exporem a sua criatividade e sentimentos, como também outras actividades enriquecedoras e estimulantes que possibilitem o uso da imaginação, da fantasia.

Para que tal aconteça, o professor também tem de fazer uso da sua imaginação, da sua capacidade criadora em desenvolver actividades que

possibilitem o devaneio, a fantasia, as ficções, de modo a libertar a criança das práticas usuais, o que se refletirá numa maior facilidade na compreensão dos conteúdos programáticos. Consideramos assim, que no espaço escolar os livros de aprendizagem devem estar concomitantemente presentes com os livros de literatura.

Muitas serão as vantagens que se poderão verificar quando se desenvolve a imaginação infantil: facilidade de raciocínio, melhor compreensão da realidade, de si própria e dos conteúdos escolares; desenvolvimento da autonomia e aumento da autoestima, maior capacidade de criação e de resolução dos problemas.

Reconheçamos que muitos professores desconhecem os benefícios de estimular a imaginação infantil, com histórias, dramatizações, brincar com as rimas, entre outras, e consideram que o tempo dedicado a estas actividades vai ser um tempo desperdiçado porque têm conteúdos a leccionar. Mas desenganem-se, o tempo dedicado à imaginação é como um «motor» fundamental que desencadeia o desenvolvimento de outras potencialidades ainda em fase embrionária.

A escola é perspectivada como ‘um lugar de aprendizagem social’ (Postic, 1992, p. 35), onde a criança aprende a socializar-se com os outros, adquire os meios intelectuais para apreender e saber agir sobre a realidade exterior. Contudo, a sua imaginação deve ser despertada e estimulada com práticas pedagógicas motivadoras e enriquecedoras, misturadas com muita fantasia, onde exista sempre tempo para falar e ouvir a criança nas suas incursões pela fantasia, como também dar espaço às suas produções criativas. Deste modo, este pequeno ser toma consciência do poder real da sua imaginação, afirmando assim, a sua liberdade.

CAPÍTULO III

A RELAÇÃO DA LITERATURA INFANTIL COM A IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA

1. A importância da Literatura Infantil na formação da personalidade da criança

A Literatura Infantil desempenha um papel de extrema relevância na formação da personalidade da criança. Mas para que tal aconteça, esse contacto deverá ter início desde cedo, sendo os pais, os primeiros mediadores a proporcioná-lo, a fim de despertar o interesse pela palavra, pelo livro e pela leitura. O mediador (familiar, educador/professor, bibliotecas) deve fazer com que os encontros com a Literatura Infantil sejam vividos com muita intensidade, emoção, prazer para que a criança encontre no livro um mundo fascinante, onde a fantasia se apresenta por meio de palavras, um mundo que faça apelo aos seus interesses e necessidades. Os livros de literatura têm de dar à criança o «alimento» de que ela necessita, no entanto, é preciso fazer a selecção adequada para que a criança necessite daquilo que a Literatura Infantil lhe pode dar; ela tem de a cativar por corresponder a necessidades e interesses que são característicos de certos níveis de desenvolvimento por que passa.

Quando o mediador escolhe um livro, deve ter em conta estes aspectos, assim como o desenvolvimento psicológico, intelectual e espiritual da criança. Os valores que o livro transmite, a própria história em si, a linguagem, os interesses devem corresponder ao desenvolvimento da criança.

As crianças que, desde cedo, têm contacto mais próximo com a Literatura Infantil apresentarão melhor compreensão do mundo e de si mesma; segundo Sobrino “o livro é o melhor instrumento para alargar e enriquecer o conhecimento” (2000, p. 36). É através da literatura que lhe é destinada que a criança tem o privilégio de desenvolver o seu potencial

intelectual e cognitivo, ampliando, ao mesmo tempo, a sua visão das regras e a cultura que a sociedade lhe impõe.

Bettelheim diz que “Ao mesmo tempo que distrai a criança, o conto de fadas elucida-a sobre si própria e promove o desenvolvimento da sua personalidade” (1985, p.20), mas não é só o conto o conto de fadas, dado que existem outros textos literários que servem de intermediário para a constituição das crianças enquanto sujeitos, e auxiliam o desenvolvimento da sua personalidade.

É importante assegurar que a criança, no seu processo de formação, adquira conhecimentos, valores, regras de conduta, determinantes na consolidação da sua personalidade, há que ter presente que a Literatura Infantil, pela especificidade semiótica de que se reveste propícia o enriquecimento e o desenvolvimento das potencialidades naturais da criança, assim como auxilia no vencimento das várias etapas de amadurecimento até chegar à idade adulta. A Literatura Infantil, por manipular a linguagem verbal, pelo papel que desempenha no crescimento psicológico, intelectual e espiritual da criança, pela riqueza de motivações, de sugestões e de recursos que oferece, é considerada, a forma de recreação mais importante da vida da criança.

É inegável a importância que a Literatura Infantil assume, quando se pensa na formação da criança, num processo que busque o equilíbrio perfeito entre o desenvolvimento da inteligência e da afectividade, entre a razão e a emoção, entre o utilitário e o estético. Professores que ofereçam pequenas doses diárias de leitura agradável, sem forçar, mas com naturalidade, desenvolverão na criança um hábito que a acompanhará pela vida fora. A leitura, sendo uma actividade importante em qualquer fase da vida, revela-se particularmente relevante para a criança, dado que

contribui para o processo de maturação intelectual e de desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica.

Assim sendo, importa que o encontro com os livros se processe no seu momento certo, pois, se tal não acontecer, quem perde é a criança ou o jovem que não é estimulado na altura considerada mais adequada. Há uma idade para cada livro e o importante é que esse tempo se cumpra efectiva e afectivamente, sendo necessária a adequação dos livros às diversas etapas pelas quais a criança passa, indo o livro ao encontro das suas necessidades.

As relações entre a leitura e o desenvolvimento psicológico têm sido alvo de vários estudos, de entre os quais destaco os de Cervera (1991) e Cerrillo (Cerrillo *et al.*, 2002). Todos eles se inspiram no modelo de Jean Piaget (*Seis Estudos de Psicologia*) - o psicólogo que mais profundamente estudou o desenvolvimento mental desde a infância até à idade adulta, preconizando que “o desenvolvimento mental é uma construção contínua” (Piaget, 1978, p.13) distinguindo assim “quatro grandes estádios no desenvolvimento da lógica da criança” (idem, p.163) - e, apesar de algumas ligeiras oscilações nos estádios e na respectiva idade cronológica, a verdade é que há unanimidade quanto ao aumento da capacidade de leitura, pressupondo esta uma linguagem cada vez mais complexa e abstracta. Por sua vez, a resposta do leitor também se tornará inferencial e crítica e, por isso, é fundamental que tenhamos sempre à mão propostas de leitura que aliciem os leitores a ler mais e mais.

De acordo com a investigação nesta área, os interesses de leitura variam com a idade e também com o género. Com base nos pressupostos que fundamentam os estudos supracitados, procedemos a uma breve caracterização de cada um dos estádios. O estádio sensório-motor compreende o período do nascimento até aos 2 anos e é denominado por

Cerrillo (Cerrillo *et al.*, 2002) de estágio do ritmo e do movimento, pelo facto de a criança se impressionar com o seu movimento e experimentar acções com o seu próprio corpo. Apesar de a criança não entender a maior parte do significado das palavras das rimas, dos versos, das lengalengas e das demais produções, tal não impede que aprecie o ritmo e a musicalidade das mesmas. Nesta etapa, é fundamental o papel do adulto que, habitualmente acompanha os textos de gestos e movimentos de mãos e de cabeça. Faz todo o sentido que a criança contacte com rimas infantis, álbuns de imagens ou livros-jogo, geralmente associados a objectos do seu quotidiano. Também para Cervera (1991), neste estágio, mais propriamente a partir dos 8 meses, a criança mostra-se receptiva a livros de jogo e a álbuns simples, com imagens de representações mínimas de objectos do seu meio.

O estágio pré-operacional que oscila entre os 2 e os 7 anos é subdividido por Cervera em dois sub-períodos: o pré-conceptual (2-4 anos) “se caracteriza por la transducción y la utilización de preconceptos, que son las nociones atribuídas por los niños a los primeros signos verbales que adquieren”; o intuitivo (4-7 anos) que “se basa en la intuición directa, modo de conocimiento que deberá completarse com otros más objetivos y experimentales” (Cervera, 1991, p.24). Uma das principais características do estágio pré-operacional está relacionada com a aparição da função simbólica e com a aquisição da linguagem que possibilita à criança “actuar sobre las cosas, no sólo materialmente, sino interiorizando los esquemas de acción en representaciones y realizando imitaciones diferidas” (idem).

No que se refere ao comportamento intelectual da criança, é salientado pelo autor o egocentrismo, que se articula com outras três características: o realismo (a criança toma a sua perspectiva do mundo

como objectiva e absoluta), o artificialismo (a criança atribui a origem das coisas naturais a um criador e à sua acção explícita) e o animismo (a criança atribui vida, intenção e consciência a objectos inanimados) (Cervera, 1991). Nas palavras do autor, ‘‘En su descubrimiento del mundo, todo es nuevo para el niño, por tanto entre sus intereses figura tanto lo normal como lo exótico, lo lógico como lo absurdo, todo lo cual abre perspectivas enormes para la literatura’’ (Cervera, 1991, p.25).

Os interesses de leitura são muito variáveis, dada a amplitude do período. Se, num primeiro momento, a criança se sente mais atraída por temas que lhe são mais familiares, posteriormente, o animismo, atribuição de vida a objectos inanimados, despertar-lhe-á o gosto pelos contos e fábulas. Os livros preferidos nesta fase são os de imagens, paulatinamente enriquecidos com a palavra escrita.

No estágio das operações concretas, dos 7 aos 11/12 anos, a criança não só interioriza o real, como também começa a organizá-lo, através de agrupamentos, de entre os quais se destacam a classificação e a seriação dos objectos, a elaboração de noções científicas de número, de tempo e medida. Para além disso, faz ainda deduções lógicas e efectua mentalmente retrocessos e avanços no tempo, ao mesmo tempo que se liberta das leis mágicas e analógicas, dando assim início do processo até ao pensamento lógico. Todavia, o seu raciocínio continua ligado ao concreto, denotando mais tendência para os factos e suas relações do que para as ideias. A convivência escolar propicia-lhe novas dimensões, o que favorece a transição do egocentrismo para o sociocentrismo. Embora não delimite completamente as fronteiras entre o fantástico e o real, os interesses do jovem leitor aproximam-se mais do real, prevalecendo a propensão para a literatura fantástico-realista, com contos maravilhosos, fantásticos e de aventuras, e para a literatura factual, na qual se destacam

os títulos relacionados com o conhecimento de outros países e povos, com jogos, desportos e experiências científicas.

No último estágio considerado por Cervera, o das operações formais, que decorre entre os 11/12 anos e os 15, o leitor vai progressivamente perdendo o interesse pela fabulação e despertando para o mistério, a aventura, a novela de acção e, no caso da jovem leitora, para o romance. Para além disso, sente ainda atracção por temas reais, actuais, históricos, humorísticos e biografias. Dado que o indivíduo apresenta maior capacidade leitora, as obras são, por isso, mais extensas, complexas e portadoras de muita acção. As personagens aparecem caracterizadas individualmente e o desenlace será tanto interessante, quanto mais imprevisto for. Na verdade, todas estas particularidades se coadunam com a fase hipotético-dedutivo, criando hipóteses e tirando conclusões. A síntese, a individualização e a generalização são as operações características deste período.

A interacção da criança com a Literatura Infantil apresenta-se como uma ponte que a auxilia, no desenvolvimento cognitivo, para estimular todas as potencialidades latentes no seu ser; despertar valores espirituais que estão à espera de impulso; desencadear o sonho, a fantasia, a imaginação e o gosto artístico; levar a criança gradativamente do reino da fantasia para o dos valores concretos que a rodeiam; desenvolver a capacidade expressiva e contribuir para a formação da consciência linguística.

Como vimos, no seu processo de formação e crescimento, a criança passa por diversas etapas que conduzem à apropriação de conhecimentos, valores e afectos, determinantes na consolidação da sua personalidade. Naturalmente, a visão do mundo, limitada pela curta experiência de vida que tem, constrói-se numa permanente interacção com o meio

envolvente, sendo imprescindível para o seu crescimento o contacto com a literatura que lhe é particularmente dirigida. É nesta constante inter-relação que se estabelece entre o universo literário e o mundo interior da criança que ela poderá amadurecer e conhecer melhor a realidade. Esta situação acontece ludicamente, pois a criança ao ler um livro ou a ouvir uma história está a participar num jogo muito especial que a cativa, onde ela se poderá identificar e reconhecer com o herói encontrando neste elementos de superação das dificuldades com que se depara no seu processo de crescimento.

Pelo exposto, concluímos que a Literatura Infantil é muito importante na vida da criança. Ela proporciona-lhe também meios para desenvolver as suas habilidades que agem como facilitadoras dos processos de aprendizagem. Estas habilidades podem ser observadas no aumento do vocabulário, nas referências textuais, na interpretação de textos, na ampliação do repertório linguístico, na reflexão, na criatividade, na imaginação, e tudo isto produz o desenvolvimento da sua personalidade. Estas habilidades propiciam no momento de novas leituras a possibilidade do leitor fazer inferências e novas leituras, agindo assim, como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

2. A Literatura Infantil no desenvolvimento da imaginação da criança

A Literatura Infantil, entendida como a literatura que tem “como destinatário extratextual as crianças” (Silva, 1981, p. 11) desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento da imaginação da criança. Ela assume, nas palavras de Veloso e Riscado (2002) um papel

preponderante, enquanto brinquedo, permitindo explorações e descobertas, e enquanto segredo (desencadeador da imaginação). Na perspectiva destes autores, o contacto da criança com a literatura que lhe é dirigida, desde tenra idade constitui “um excelente motivo e rampa de lançamento para explorações múltiplas de hipóteses sobre essa incógnita que é o mundo dos grandes” (Veloso & Riscado, 2002, p. 27) permitindo-lhe compreender a realidade e crescer.

Na medida em que o contacto da criança com a Literatura Infantil influencia a sua mente e o seu “coração”, esta literatura tem como finalidade primária e fundamental promover na criança, o gosto pela beleza da palavra, o deleite pela criação de mundos de ficção e a função de fixar palavras no mundo mágico da criança, permitindo-lhe, não só entendê-las e usá-las como também desfrutá-las no contexto da imaginação. Nesta perspectiva, a literatura torna-se um conjunto de manifestações e de actividades que tem como base a palavra – com finalidade artística - que interessa à criança. O interesse, suscitado na criança, incide no aspecto de liberdade e aceitação voluntária de elementos que usará livremente para a construção da consciência. Esta liberdade inclui, logicamente, a motivação para o seu desenvolvimento.

O texto literário, através da força das imagens e das palavras, põe diante dos olhos da criança, alguns fragmentos de vida, do mundo, da sociedade, do ambiente imediato ou longínquo, da realidade exequível ou inalcançável, mediante um sistema de representação. Tudo isto para responder às necessidades íntimas e inefáveis que a criança sofre sem sequer saber formulá-las, para que a criança jogue com as imagens da realidade e construa, assim, a sua própria cosmovisão. A criança ao receber imagens reais, é instrumentada para lidar com a realidade. Dada a sua pouca experiência de vida, ela ainda é incapaz de compreender

respostas realistas, ela precisa de respostas simbólicas que a ajudem a confrontar-se com situações reais do seu quotidiano.

Pela importância com que actualmente é perspectivada na formação integral da criança, verificamos que a Literatura Infantil deve ter presença obrigatória, quer a nível familiar, quer escolar. Ao observarmos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997), assim como os *Programas de Português do Ensino Básico* (2009), verificamos que existe uma preocupação em integrar a Literatura Infantil nos seus conteúdos programáticos, desde tenra idade, sendo o seu corpus textual variado, cabendo aos agentes mediadores dos programas estarem atentos à faixa etária, competência linguística, realidades culturais, gostos e interesses dos alunos, criando as condições necessárias para que eles possam ler e apreciar textos literários, tornando-se assim futuros leitores.

O encontro com a Literatura Infantil deve ser realizado através de um trabalho situado no contacto com a diversidade de textos e dos suportes de escrita a contemplar em cada nível de ensino atendendo às metas de desenvolvimento em cada nível de escolaridade. Numa primeira fase, será desejável que a criança (com a ajuda do mediador familiar ou escolar) comece pela interpretação das imagens e a identificação dos seus referentes (álbuns de imagens, livros de jogo) evoluindo-se, numa segunda fase, para o contacto com as rimas infantis (lengalengas, provérbios, trava-línguas, adivinhas, canções) e contos de fadas. No estágio de desenvolvimento da pré-leitura e da leitura compreensiva, é necessário fornecer às crianças textos que as fascinem e as convençam que a leitura é agradável e as ajuda a ter uma melhor compreensão de si mesmas e dos outros, ou seja do mundo em que vivemos e da forma como vivemos nele. Os textos iniciais devem estimular e enriquecer a

imaginação da criança, como também desenvolver a sua sensibilidade estética.

À medida que as suas competências vão aumentando será oportuno proporcionar-lhe outros encontros onde irá descobrir novas surpresas e prazeres, tais como nas poesias de autor, nas narrativas (universais, clássicas e contemporâneas), assim como, com o texto dramático e a sua representação apresentados à criança, por ciclo de escolaridade e de acordo com os níveis de competência de leitura, aumentando o seu grau de complexidade, consoante o nível de ensino.

A criança ao conviver com estes universos mágicos faz novas descobertas, amplia os seus horizontes, passa do desconhecido para o conhecido, compreende-se melhor a si própria, o mundo e a realidade que a rodeia, enriquece a sua competência linguística, aumenta a sua bagagem cultural e a capacidade de resolver conflitos pessoais.

A integração da Literatura Infantil nos referidos documentos oficiais revela o quanto ela é imprescindível na vida das crianças, constituindo uma componente essencial na sua formação, no desenvolvimento do gosto pela leitura, no alargamento da capacidade criativa e no desejo de descobrir mais, uma vez que ela lida com a capacidade imaginativa, abre-a ao fascínio que se experimenta no contacto com a Literatura Infantil.

Ao ouvir/ler uma história, ao fazer uma série de experimentações divertidas com as rimas infantis e as poesias de autor, ao declamar um poema (lido ou memorizado), ao representar, a criança está a divertir-se, mas também a alimentar e a enriquecer a sua imaginação, ao representar os seres e objectos na sua mente a partir das palavras que lê/ouve. A Literatura Infantil funciona assim como um alimento que nutre o imaginário da criança, porque através dela abre-se espaço para o sonho, a

fantasia e, obviamente para o imaginário partindo-se de uma realidade concreta. A Literatura Infantil é, segundo Veloso

uma fonte inesgotável de gozo estético, graças à linguagem e ao universo de ficcionalidade proporcionado. É a imaginação o verdadeiro motor deste choque entre a dimensão poética do texto e a capacidade que o receptor manifesta em penetrar no seu âmago (1994, p. 44-45).

A Literatura Infantil desperta o fascínio das crianças porque responde às suas necessidades, desejos, inquietações, angústias, está “protagonizada por personagens que sentem e pensam como eles, vivem os mesmos problemas e apontam soluções” (Manzano, 1988, p. 144). É através do poder da sua imaginação, no contacto com os textos literários, que a criança resolve muitos dos seus problemas existenciais, dos seus desejos, das suas necessidades, compreende melhor o mundo e a si mesma. Daí poder-se-á dizer que o texto literário é “dotado de uma certa intencionalidade pragmática” realizada através de “um acto de enunciação” e os seus potenciais leitores podem decodificar a mensagem escondida nesse texto (Silva, 1984, p. 327). O autor empírico endereça uma mensagem para o receptor, sendo este a “entidade com capacidade semiótica efectiva ou apenas simbólico-imaginária” que “pode decodificar essa mensagem” (Silva, 1984, p. 304).

A Literatura Infantil surge assim, como o resultado da imaginação criadora do autor que procura através do seu texto estabelecer um diálogo com os seus leitores; é “un acto de comunicación” (Cervera, 1991, p. 312) no qual o emissor pretende por intermédio da sua imaginação e capacidade criadora sensibilizar o leitor e responder às suas exigências e necessidades. O leitor, por sua vez, recorre às estruturas do imaginário para fruir plenamente a mensagem que lhe é transmitida, vivendo a aventura da fantasia transmitida pelo texto.

Quando a criança ouve/lê uma história, um conto, representa teatralmente, ela coloca-se na «pele» das personagens com que vai contactando, vive as mesmas situações, os mesmos sentimentos, os mesmos desejos, ela imagina ser essa personagem, contudo esse registo, “apenas actua sobre a criança na medida em que o registo corresponde ao seu mundo interior, às suas angústias, às suas necessidades” (Postic, 1992, p. 24). A Literatura Infantil oferece-lhe condições de criar os seus mecanismos de defesa, enfrentar e superar os seus problemas e reformular o seu mundo afectivo. Deste modo, o texto literário enquanto “objecto artístico” (Silva, 1984, p. 302) permite de maneira lúdica, estimular a imaginação, a fantasia através do poder mágico que as palavras comportam.

Georges Jean alerta-nos de que “les enfants d’aujourd’hui (...) sans une imagination active seront les proies faciles de tous les pouvoirs (1991, p. 57). As crianças cuja imaginação não foi estimulada e alimentada, na devida altura, serão, com certeza, adultos intelectual e psicologicamente pobres, incapazes de resolver satisfatoriamente muitas das dificuldades com que se deparam.

Como vimos, a Literatura Infantil desempenha uma função muito importante “na modelização do mundo, na construção de universos simbólicos, na convalidação de crenças e valores” (Silva, 1981, p. 14) e na libertação do imaginário. A criança, que desperta para o mundo e para a vida, está ansiosa por descobrir e entender o mundo que a rodeia e, essa curiosidade, esse deslumbramento, esse mistério que a invade vão aproximá-la do mundo dos símbolos, no qual ela se encontra e com o qual ela se identifica, graças ao seu realismo. Ela procura incessantemente desvendar e compreender tudo o que a rodeia, daí ser

nosso dever oferecer-lhe estímulos enriquecedores e sadios, como tão bem nos presenteia a Literatura Infantil.

3. Como é que a Literatura Infantil “alimenta”/estimula a imaginação da criança?

No mundo actual em que vivemos, rodeados das mais avançadas tecnologias, onde a informação é imediata, a criança que não tiver a oportunidade de alimentar o seu imaginário com livros de literatura, seguramente, será no futuro uma pessoa pouco criativa, sem sensibilidade para compreender a sua própria realidade e incapaz de resolver os seus problemas de forma satisfatória. A Literatura Infantil pode ajudar neste sentido, constituindo um excelente caminho, no qual a criança poderá retirar dividendos para o seu desenvolvimento afectivo, cognitivo, imaginativo.

Neste sentido, o papel da família, do educador/professor e das bibliotecas é fundamental, sendo os intermediários capazes de proporcionar e de alimentar a imaginação da criança, porque “a criança deve poder alimentar o seu imaginário e exprimi-lo” (Postic, 1992, p. 23) através do contacto regular com a Literatura Infantil. Esta revela ser um forte auxiliar a ser utilizado pelos mediadores, uma vez que ela permite na criança o pulsar das vias imaginárias para aproximá-la da realidade objectiva e subjectiva em forma de beleza, alegria e emoção.

Os contos, maravilhosos ou contemporâneos, a poesia infantil, o texto dramático e a representação alimentam/estimulam a imaginação da criança. Relativamente aos alimentos e expressões do imaginário Postic diz-nos que “Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a função simbólica com textos, imagens, sons” (1992, p.25).

A Literatura Infantil é, segundo Jacqueline Held ‘une nourriture essentielle. (...) Germes de fantaisie, d’humour, de rêve, de poésie, d’invention de mots, d’objects et d’êtres (1977, p. 246). A criança precisa de estímulos para enriquecer o seu imaginário e a Literatura Infantil, ministrada desde cedo, ajuda-a neste sentido, dando um contributo imprescindível na sua formação.

3.1. O poder dos contos

Os contos desempenham um papel relevante na imaginação da criança. Eles comportam no âmago dos seus textos que comunicam com a criança uma linguagem muito própria e mágica, uma imensa carga simbólica, onde a fantasia e a imaginação podem reinar. Como sabemos, o primeiro contacto que a criança tem com a Literatura Infantil é através da audição de histórias em voz alta, realizada pelos pais muito antes de aprender a ler. Esta primeira experiência ou iniciação literária na vida da criança pode constituir um meio seguro para a apreciação literária e para a construção de futuros leitores. Numa fase posterior, a escola detém um papel relevantíssimo no prolongamento desta iniciação ao mundo dos livros literários, devendo ser capaz de tornar o encontro com os livros num momento agradável e potencializador do desenvolvimento da imaginação.

No âmbito da narrativa, ao longo do ensino Pré-Escolar, o corpus literário parece ser constituído por contos tradicionais ou contemporâneos, devendo a «hora do conto» ser uma actividade desejável e regular onde a leitura destes contos tem de ser um hábito constante. Relativamente ao Ensino Básico, ao folhearmos o PPEB (2009) constatamos que a leitura de textos clássicos (contos de Perrault,

de Grimm, de Andersen) ou obras clássicas que foram reescritas por autores nossos conhecidos (António Torrado, Alice Vieira, António Mota, entre outros), como também os textos de autor são referidos neste documento ao longo de toda a escolaridade básica.

Em ambas as situações, o mediador escolar, em contexto de sala de aula, deverá proporcionar momentos dedicados à leitura literária dos contos, podendo contar para a sua selecção, com os elencos de textos e de autores estabelecidos pelo PNL, sendo imprescindível que tenha em atenção a fase de desenvolvimento, gostos e interesses das crianças, como também a qualidade dos conteúdos dos textos “estimulando a capacidade para despertar emoções, para obrigar a pensar e a reflectir, para fazer sonhar, para divertir e aprender” (PPEB, 2009, p. 61).

Na *Teoria da Literatura*, Aguiar e Silva caracteriza o texto narrativo por nele existir “uma instância enunciativa que relata eventos reais ou fictícios que se sucedem no tempo (...) e, situados no espaço do mundo empírico ou de um mundo possível” (1984, p. 597-598), onde as palavras têm um poder mágico, capazes de prender o leitor, transportando-o numa linguagem simbólica para um universo mágico, distante do seu mas que lhe fornece muitas ferramentas para compreender o real.

Os contos infantis têm um papel de grande importância simbólica na vida da criança, constituem um estímulo valioso para a fantasia, para o sonho, para o desenvolvimento do seu imaginário, graças à imaginação criadora do autor que utilizando os mecanismos necessários trabalha a fantasia em função da criança que está totalmente disponível para integrar as novas propostas na construção e desenvolvimento do seu imaginário. A linguagem literária consegue prender a atenção da criança porque é plena de magia, de significações, de simbolismos,

transportando-a para um mundo mágico onde tudo possível. A este propósito, Veloso diz-nos que a

linguagem infantil é potencialmente uma linguagem mágica, isto é, um instrumento para a fantasia operar. Ora, os contos, graças à componente mágica contida na linguagem, vão ao encontro da apetência que a criança sente em saltar do real para o fantástico, pelas respostas pacificadoras que este lhe proporciona, compensando-a, assim das dificuldades e incompreensão que o real lhe levanta (...) A força mágica da palavra prende-o (...) pelas palavras tudo é possível e impossível (Veloso, 1994 p. 41-43).

Imaginar faz parte da vida da criança, que é recheada de imagens simbólicas de acontecimentos vividos. O imaginário da criança alimenta-se dessas imagens, cria um mundo à medida da sua fantasia, dá vida aos seus heróis como quer, transforma-os e dá-lhes vida real em função do significado que lhes confere no momento da actividade que pratica. Ao imaginar a criança transporta a realidade para o seu interior, daí que segundo Posctic “na perspectiva psicanalista, a força do imaginário situa-se na vida afectiva do sujeito e na repercussão que os acontecimentos vividos têm no seu inconsciente” (1992, p. 15). É no seu imaginário, na leitura dos contos que ela procura muitas vezes as respostas às suas perguntas, como forma de descobrir laços entre o seu imaginário e o seu mundo real.

O conto funciona assim como uma ponte entre o real e o imaginário, dado que através da história e da fantasia nela transmitida, a criança reflecte, questiona, compara, encontra respostas às suas dúvidas e necessidades. Ela precisa destas criações imaginárias que a reenviam para situações que descrevem de maneira simbólica problemas vitais, não só seus, como também da sociedade. O conto vai ao encontro das necessidades, dos medos, das angústias da criança, é “um palco de

imagens através das quais a criança (...) estrutura os seus devaneios e se orienta, dando sentido à vida” (Santos, 2003, p. 123).

A criança que vibra com um conto é porque de certeza encontrou nele situações imaginárias que lhe vão permitir a desejada tranquilidade de que necessita, a clarificação ou até mesmo a superação das dificuldades com que se debate. Jeanne Michel defende que “l’enfant trouve dans les contes (...) l’écho de sa propre affectivité, de ses dérivés, de ses élans” (1976, p. 78). Eles atuam sobre a criança na medida em que o registo que ouve corresponde ao seu mundo interior, às suas necessidades “Determinada situação ou acontecimento que escuta provoca em si uma ressonância, leva a sentir-se em comunhão com o outro, e confere uma dimensão universal ao que experimenta” (Postic, 1992, p.25). Desta forma, o contacto da criança com os contos permite que ela encontre as suas soluções pessoais já que se identifica com as personagens e com os conteúdos simbólicos destes.

Os temas retratados nos contos estão em relação com o crescimento infantil e possuem características que permitem à criança descobrir-se e descobrir o mundo que a rodeia. Georges Jean acentua que “le pouvoir des contes (...) réside en partie dans le fait qu’ils construisent, sur le monde imaginaire, par anticipation, répétition ou récurrence, des “scènes” ou plutôt des scénarios existenciels” (1990, p. 36). Por isso, é importante dar à criança instrumentos que lhe permitam olhar para o seu interior e para a realidade circundante e, aí os contos fazendo uso de palavras mágicas, contextualizadas e carregadas de afectividade permitem que o seu desenvolvimento seja mais tranquilizante.

Há contos que retratam a rejeição e a autodescoberta como *O Patinho Feio* de Andersen (*Os mais belos contos de Andersen*, 1992), onde um patinho abandonado pela mãe e pelos irmãos foge até que chega a uma

lagoa de belos cisnes que o reconhecem como o mais belo destes, mostrando assim a importância e necessidade de se autodescobrir perante os outros indivíduos. Numa vertente mais actual, encontramos contos humorísticos mas com um simbolismo patente, como por exemplo, em *Uma vaca de estimação* de Luísa Ducla Soares (Soares, 2010). Neste livro, a criança diverte-se com as aventuras do professor, alertando-a para as consequências negativas e ridículas de se ser escravo dos caprichos.

O prazer e as emoções que estas narrativas proporcionam, o simbolismo presente nas palavras, no enredo, nas acções das personagens e as produções imaginárias que proporcionam, agem no inconsciente da criança ajudando-a a resolver as dificuldades com que se debate e a compreender o real.

Constatamos que a essência dos contos traduz-se em revelar à criança que ela, assim como a personagem da história, irá passar por situações difíceis e complicadas, porém cabe a ela descobrir a sua coragem, lutando contra os obstáculos do dia-a-dia tendo por base as lições de vida e condutas que os contos transmitem. A criança ao ouvir/ler estas histórias tem a oportunidade de alimentar e enriquecer a sua imaginação ao se identificar e reconhecer com as personagens, formando na sua mente imagens que irão conversar com as personagens que surgem nas histórias, ajudando-a a lidar com aspectos inconscientes.

Contudo, o professor, ao utilizar este rico recurso em sala de aula, deve estar atento a algumas questões como a escolha do conto, a sua postura, gestos e voz no momento da narração. As actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura não podem ser esquecidas, na medida em que constituem meios de compreender melhor a história, de entrar no seu âmago, como também de estimular a imaginação da criança.

O momento de contar uma história deve ser um momento mágico. A voz e a postura do professor são muito importantes na criação de uma atmosfera mágica capaz de tocar profundamente o íntimo da criança.

Acreditamos que uma boa leitura decorrente de uma história bem escolhida irá despertar uma série de significados na criança que irão contribuir para a clarificação e superação das dificuldades com que se debate.

3.1.1. A criança e a narrativa maravilhosa

O conto maravilhoso é uma forma narrativa da Literatura Infantil que tem despertado a atenção de vários estudiosos pelo papel relevante que pode desempenhar no desenvolvimento do imaginário infantil. Em Portugal, esta forma de Literatura tem vindo a ganhar crescente importância como conto educativo, potenciador do desenvolvimento da criança.

Muitos dos contos maravilhosos iniciam-se por fórmulas que indicam um tempo impreciso do tipo «Era uma vez...», «Há muitos anos...», «Naquele tempo...», «Num reino distante...», que situando o ouvinte num tempo e espaço que não é o seu, isto é, num tempo fora do tempo e espaços reais, permitem-lhe situar-se num universo que não é o da realidade comum mas que, todavia, lhe fornece muitas das ferramentas para compreender o mundo e, terminam geralmente com a fórmula mágica «...e viveram felizes para sempre».

A acção decorre fora do nosso espaço (castelos, palácios, florestas, reinos...) ou tempo conhecido, em lugares vagos ou indeterminados da terra, onde as situações reproduzidas não obedecem às leis naturais que dominam o nosso quotidiano, são ‘algo que surpreende en extremo, algo

prodigioso, que no puede explicarse de forma natural” (Cervera, 1991, p. 71) mas onde tudo é possível e concretizável.

Relativamente às personagens, estão sempre presente reis e rainhas, bons ou maus, príncipes heróicos e salvadores, princesas belas, bruxas, animais falantes, entre outras. Algumas têm poderes sobrenaturais, deslocam-se contrariando as leis da gravidade, sofrem metamorfoses contínuas, defrontam-se com as forças do bem e do mal, sofrem profecias que se cumprem e são beneficiadas com poderes mágicos.

A intervenção de objectos mágicos é um dos elementos mais característicos deste tipo de narrativa, à qual se podem associar diversas operações mágicas, constituindo a metamorfose uma das ocorrências mais frequentes. Por exemplo, no conto *Os Sete Corvos* (*Os mais belos contos de Grimm*, 1992), os sete rapazes transformaram-se em corvos, e foi a irmã que lhes quebrou o feitiço com um anel mágico; como também no conto *O Isqueiro Mágico* de Andersen (*Os Mais Belos Contos de Andersen*, 1992), no qual um soldado, após tentar realizar um pedido da bruxa, encontra um isqueiro mágico, que satisfaz todos os seus desejos: fica rico e casa com uma princesa com a ajuda deste objecto mágico.

Os contos que contêm elementos mágicos importantes para o desenrolar da narrativa são, segundo Georges Jean (1991, p. 98) “les modèles les plus exemplaires” indispensáveis ao imaginário infantil.

A criança ao ouvir/ler um conto maravilhoso é transportada para um mundo onde tudo é possível porque “le temps et l’espace mythiques du conte sont ils naturels à l’enfant (Held, 1977, p. 41). Ela, dada a sua pouca experiência de vida, não compreende as normas que regem a vida adulta e, por isso, a sua capacidade de interpretação e conhecimento são diferentes voltando-se naturalmente para o maravilhoso. Aqui, os acontecimentos decorrem no mundo da magia, da fantasia, onde tudo

escapa às limitações ou contingências da vida humana e onde tudo se resolve por meios sobrenaturais. A fantasia presente conduz a criança para um mundo novo, onde se encanta, deslumbra, imagina e pensa, contudo, ao conduzi-la para uma viagem ao mundo maravilhoso, o final da narrativa trá-la de volta à realidade, de forma tranquilizante. A fantasia facilita a compreensão das crianças, uma vez que se aproxima mais da maneira como vêem o mundo, dado que ainda não são capazes de compreender respostas realistas.

Estes contos são ricos em descrições que misturam mistério, magia e fantasia, criando uma aventura para a criança e, geram momentos propícios de encanto e estimulação para a sua imaginação. A criança projecta-se momentaneamente na personagem e penetra no mundo da fantasia através da magia das palavras, imagina viver as situações que o protagonista vive e encontra soluções para presentes ou futuras dificuldades reais “a criança imagina que sofre com o herói todas as suas provações e tribulações, triunfando com ele quando a virtude triunfa também” (Bettelheim, 1985, p. 17).

O recurso ao maravilhoso é, sem dúvida, como nos diz Coelho, um elemento importante para o desenvolvimento psíquico e para o amadurecimento emocional da criança, dado que “o que neles parece apenas infantil, divertido ou absurdo, na verdade carregam uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida” (1984, p. 9). O prazer e as emoções que estas narrativas proporcionam, o simbolismo presente nas palavras, no enredo, nas acções das personagens e as «produções imaginárias» que proporcionam, agem no inconsciente da criança ajudando-a a resolver os seus conflitos interiores. Segundo a mesma autora “os significados simbólicos dos contos maravilhosos estão ligados aos eternos dilemas que o homem enfrenta ao longo de seu

amadurecimento emocional” (idem, p. 33), assim, a criança ao penetrar na aventura narrada, constrói a sua sabedoria, desenvolve reflexões, sentimentos e a sua imaginação e, por outro lado, vive situações que só poderá vivenciar quando adulta.

Na sua obra *Psicanálise dos contos de fadas* (1985), o psicólogo Bruno Bettelheim argumenta que a sabedoria “é construída, passo a passo, a partir das origens mais irracionais. Só na idade adulta é que uma compreensão inteligente do sentido da existência de cada um neste mundo se pode obter, a partir das experiências vividas” (1985, p. 9) desde criança.

Para além do prazer e dos aspectos lúdicos, os contos maravilhosos têm um papel de grande importância simbólica, visto proporcionarem o desenvolvimento da imaginação e uma personalidade saudável na criança. O jogo simbólico presente nestes textos, vai facilitar a posse da realidade pelo seu *ego* ainda em construção porque a interpenetração da realidade com a fantasia permite-lhe compreender o seu estar no mundo. Seguindo o pensamento de Bettelheim (1985), os contos maravilhosos abordam problemas psicológicos tais como: identificação, projecção, dependência infantil, ambivalência, transferência, entre outros. Estas narrativas transmitem à mente consciente, pré-consciente e inconsciente da criança as diversas mensagens nelas incluídas, uma vez que tratam de problemas humanos universais, de uma forma especial com os que preocupam o espírito da criança.

Para Bettelheim (1985), nenhum tipo de leitura é tão enriquecedor e satisfatório do que os contos de fadas, pois eles ensinam sobre os problemas interiores dos seres humanos e apresentam soluções, ou seja, a fantasia ajuda a formar a personalidade e por isso não pode faltar na

educação. A criança vai aumentando o seu repertório de conhecimentos sobre o mundo e transfere para as personagens os seus principais dramas.

Assim, podemos dizer que as narrativas maravilhosas projectam acontecimentos e problemas psicológicos que, veiculados graças às imagens e às acções, são capazes de auxiliar o leitor a compreender e aprender a lidar com o que se passa dentro do seu inconsciente o que, de outro modo, não conseguiria por meio de explicações racionais ‘as histórias falam ao seu ego nascente, encorajando o seu desenvolvimento, enquanto, ao mesmo tempo, aliviam tensões pré-conscientes ou inconscientes (Bettelheim, 1985, p.13) .

Cada conto aborda um tema relacionado com a vida psíquica e particular da criança (medo, abandono, rejeição, velhice, morte dos pais...) que ao colocarem a criança face às realidades mais angustiantes da vida, permitem-lhe a experiência e o confronto com tais problemáticas, num contexto simples mas altamente pedagógico.

As personagens humanas, enquanto figuras simbólicas, desempenham um papel de grande importância neste sentido, são normalmente caracterizadas com traços bem marcados e facilmente identificáveis, ou seja, ou são boas ou são más, permitindo à criança compreender a distinção entre ambos, o que não aconteceria se os protagonistas fossem apresentados mais próximo da realidade, com todas as complexidades que caracterizam as pessoas reais.

A criança identifica-se com o herói, defensor dos bons e dos fracos sempre desprotegidos, desenvolvendo nela o sentido crescente da moralidade. As personagens, ao mesmo tempo que divertem, encantam a criança mas também denunciam, questionam e levam-na a reflectir sobre diversos valores e condutas, sugerindo soluções de plena satisfação, dado que ‘le merveilleux répond à une «fonction de croissance», c’est lui qui

donne à l'enfant (...) – sa pensateur et son équilibre’’ (Seung, 1971, p. 95).

A criança precisa destas criações imaginárias que a reenviam para situações que descrevem, de maneira simbólica, a luta do próprio indivíduo contra as contrariedades da vida com que se defronta, contra o mal, contra uma parte dele próprio. Ela ao penetrar no universo maravilhoso toma consciência do que é possível, mede a diferença entre o imaginário e o real. As imagens do outro servem de pontos de referência para procurar o sentido de uma mutação de si própria. À medida que descobre o mundo exterior ‘’ nele exerce uma acção, a sua imaginação, desdobra-se. Pela sua actividade, a criança confronta-se com os outros, com o real, fazendo descobertas, experimentando alegrias, dores, vivendo inclinações, conflitos’’ (Postic, 1992, p. 21).

Como sabemos, o imaginário é um recurso utilizado no desenvolvimento psicológico da criança e, a utilização de narrativas conotadas como maravilhosas ajudam-na a superar as diferenças e as dificuldades sentidas. O conto funciona deste modo, como uma ponte entre o real e o imaginário, dado que, através da história e da fantasia nela transmitida, a criança reflete, questiona, compara e imagina. Por meio da identificação com o herói, a criança vive intensamente essas situações na pele das personagens e com elas sofre, luta e sai vitoriosa no final. Com esse exercício, ela aprende a reconhecer as suas próprias dificuldades e como lidar com elas. Seung defende que ‘’Ne distinguant le réel de ses représentations affectives, l'enfant modifiera ses images internes en fonction de ses sentiments du moment, et il cherchera á agir de la même façon sur le réel’’ (1971, p.92).

Assim, ela aprende a conhecer-se melhor e ao mundo que a rodeia. Se a criança sentir que a linguagem possui uma força mágica para identificar

e transformar os elementos causadores dos seus medos, é óbvio que ela encontrou as ferramentas necessárias à compreensão do mundo que a rodeia. A imaginação vai dar à criança a energia necessária para superar as suas dificuldades e fruir os triunfos, tal como o herói do conto, que depois de vencer os obstáculos surgidos, é recompensado pelo êxito feliz das suas aventuras.

Bettelheim diz-nos que

Para que uma história possa prender verdadeiramente a atenção de uma criança, é preciso que ela a distraia e desperte a sua curiosidade. Mas, para enriquecer a sua vida, ela tem de estimular a sua imaginação; tem de ajudá-la a desenvolver o seu intelecto e esclarecer as suas emoções; tem de estar sintonizada com as suas angústias e as suas aspirações; tem de reconhecer plenamente as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (1985, p.11).

Como vimos, as histórias maravilhosas alimentam a imaginação das crianças, transportando-as para um novo mundo, onde pode disfrutar, imaginar e inventar. A magia contida nas palavras abre-a a novos mundos, mundos insólitos, em que se pode identificar, imaginar e encontrar soluções para os seus problemas, contribuindo para a satisfação das suas necessidades íntimas através da identificação com as personagens que traduzem as suas aspirações e dificuldades dominantes. A criança identifica-se com que é narrado e vivenciado pelas personagens porque os factos aí narrados assemelham-se aos que ela enfrenta no quotidiano e nas suas experiências pessoais ‘l’enfant projette sur les choses et les êtres ses tendances angoissantes, ses sentiments coupables, tout ce qu’il doit refouler (Seung, 1971, p. 94).

A narrativa maravilhosa ao dirigir-se à criança numa linguagem simbólica permite-lhe lidar com certos problemas e articular o seu mundo interior com as experiências que vai vivendo “o conto consegue dialogar com a criança, e deste diálogo nasce muitas vezes a desejada tranquilidade de que a criança necessita para apaziguar as suas angústias” (Bastos, 1999, p. 72). Graças a uma simbologia de que fazem uso, os contos são fortes instrumentos didácticos e de transmissão de valores que ajudam a superar as dificuldades da vida real, dando também sugestões de coragem e optimismo, que serão úteis à criança para atravessar e vencer as inevitáveis crises de crescimento.

Ao terminar gostaríamos de deixar a afirmação de Coelho que considera de “Entre as formas literárias mais importantes, vindas dos tempos remotos, e que se transformaram em Literatura Infantil, estão os contos maravilhosos” (1984, p.121).

3.1.2. A criança e a narrativa contemporânea

Na Literatura Infantil podemos distinguir duas vertentes que cativam qualquer criança pelo poder de fantasia e imaginação presente no seu conteúdo: a narrativa tradicional e as tendências mais actuais da narrativa contemporânea. Ambas têm um papel importante a desempenhar no desenvolvimento da criança, uma vez que a auxiliam a encontrar o verdadeiro significado da vida e um conhecimento mais abrangente do mundo que a rodeia.

Encontramos na escrita contemporânea para crianças uma significativa riqueza e variedade de propostas, que vão desde a realidade à fantasia, das histórias de animais, às histórias com criação de mundos paralelos e objectos antropomorfizados, como também histórias de

humor e de carácter realista. A imaginação e a fantasia fazem parte da estruturação destas narrativas, assim como o humor, a criação de mundos fantásticos totalmente diferentes do nosso, o sonho e o absurdo são assim, elementos de peso.

Situando-se quer num domínio mais próximo da realidade, quer criando universos dominados pela fantasia ou ainda através de uma simbiose entre estas duas áreas, a narrativa contemporânea oferece ao seu potencial leitor um leque muito variado de temas e potencia uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da criança. Os actuais escritores, ao escreverem textos para os mais novos, vêem-se confrontados com duas situações dicotómicas. Por um lado, enveredar por um caminho de fantasia, onde todas as invenções e mitos têm entrada, um universo de magia, de libertação do imaginário, mundos habitados por fadas e duendes, bruxas e gigantes, objectos e animais falantes, onde viceja o nonsense e reina a imaginação. Por outro lado, coloca-se-lhes a questão de enveredar pelo caminho do realismo, revelando pessoas e situações autênticas ou possíveis.

Consideramos que todas as temáticas são pertinentes, quando se trata de escrever obras cujos destinatários sejam as crianças, sendo que estas são vistas, como seres que têm de ser cada vez mais conscientes da realidade envolvente e que são solicitadas a participar nela activamente. A este propósito Jacqueline Held afirma que “la fiction sert de point de départ, de tremplin à une interrogation logique, l’enfant voulant faire «part des choses» et découvrir la vérité” (1977, p. 52).

O poder das narrativas contemporâneas é, mais do que nunca, entendido como o facto de terem múltiplos significados para o desenvolvimento da criança e contribuem para a riqueza psicológica e imaginativa de cada uma. Quer no domínio da fantasia, quer no domínio

da ficção realista, o conto contemporâneo reflecte problemas essenciais da existência humana, à semelhança do conto tradicional, mas vai também abrir-se a problemáticas novas, decorrentes de um olhar atento sobre o mundo que nos rodeia. Recordemo-nos de *Pedro Alecrim* (2007) de António Mota, em que este autor, sem ser moralista, conta com simplicidade a história de um menino chamado Pedro (podendo ser qualquer criança) que viu a sua vida mudar depois da morte do pai e que soube lidar com novas responsabilidades. Deixou os estudos para ajudar a mãe, foi trabalhar e tornou-se aprendiz de ferreiro.

A criança ao ouvir esta história identifica-se com o herói, imagina o que passou a personagem, reflecte, interroga-se, adquirindo assim, um melhor conhecimento do mundo e resposta às suas possíveis angústias. Este, como muitos contos actuais, podem estabelecer um diálogo importante para a criança, no sentido em que ela pode encontrar expressos nestes textos as suas próprias dúvidas, os seus mais íntimos pensamentos e interrogações.

As histórias que remetem para uma observação do quotidiano, onde se encontram o universo da infância e o ambiente familiar, constituem o núcleo mais significativo do conto para crianças, por exemplo, em *O rebanho perdeu as asas* de António Mota (2006) estão presentes os sonhos, anseios e desilusões de crianças e adultos.

Relativamente à construção técnico-formal, o texto iniciado pela expressão «Era uma vez...», que introduzia uma narrativa maravilhosa de terceira pessoa, vai dar lugar, com frequência, a uma narrativa de primeira pessoa e a um narrador participante, que suscita uma aproximação e identificação diferentes, por parte da criança, fazendo com que o seu envolvimento com a obra literária, como objecto lúdico e

educativo seja maior, como se pode comprovar nas palavras de José Jorge Letria

Sem renunciar à sua vocação pedagógica e formativa, não deve [a obra literária] arvorar-se em juiz do que quer que seja. Pode e deve, isso sim, apetrechar os leitores mais novos com os instrumentos da crítica, da lucidez e do discernimento e sobretudo como um valor único e imperecível que é o gosto pela leitura e a paixão pelo livro como objeto de afeto, de descoberta e partilha (2000, p. 89).

Os autores contemporâneos pretendem, através de uma escrita que potencia o desenvolvimento da imaginação, desenvolver o espírito crítico da criança, fazê-la reflectir sobre os problemas do quotidiano e apaziguar as suas angústias.

Na ficção de carácter realista encontramos um “mundo possível” construído à semelhança do mundo real, mas com personagens e situações imaginadas. Ao elaborar uma representação possível do real, o conto permite à criança o contacto com problemas e factos que se prendem directamente com o seu universo. Permite um alargamento da sua experiência de vida, o contacto com pontos de vista diversificados, com diferentes formas de perspectivar e resolver problemas, através da presença de temáticas ligadas ao *eu* individual e social. Segundo Held “c’est ce besoin qu’a l’enfant d’échapper de temps à l’autre à soi-même par la fiction, de se mettre «dans la peau» d’une autre personne, d’un animal ... et même, si l’on peut dire, d’un objet” (1977, p. 42). O facto de encontrarmos quase sempre uma criança no centro da intriga e desta se desenrolar de acordo com o seu ponto de vista, provoca uma maior identificação da criança com a história e maior empatia com as personagens e temáticas nela apresentadas.

Os contos infantis, segundo Bettelheim (1985), são compatíveis com o pensamento da criança, permitindo que ela se identifique e possa projectar, nas tramas e personagens, os seus medos e desejos “Nos contos

de fadas, os processos internos são exteriorizados e tornam-se compreensíveis porque são representados por personagens da história e pelas suas ocorrências” (1985, p.35). No entanto, contrapomo-nos ao autor quando este diz que apenas os contos tradicionais serviriam a essa “catarse” da criança. Pensamos que, o que realmente interessa é que a história seja pertinente à criança, que lhe diga algo de si mesma, que a escrita denote uma preocupação particular com a condição humana e um olhar especial sobre o mundo da infância. É interessante notar, também, que as novas histórias podem estar a fazer hoje o mesmo efeito dos contos de fadas relatados por Bettelheim, enquanto novas leituras e novos dizeres possíveis partem dos contos tradicionais.

Na escrita contemporânea, podemos também observar trabalhos mais próximos da literatura tradicional, através da reescrita de contos, como por exemplo, *Histórias Tradicionais Portuguesas, Contadas de Novo* (2003) de António Torrado ou *Contos Tradicionais* recontados por António Mota (2007); como também a designada reinvenção do maravilhoso. Esta reutilização é feita quer reutilizando as suas marcas orais explícitas «Era uma vez...» e a galeria de personagens típicas do conto tradicional, quer introduzindo o maravilhoso num contexto moderno, sendo que em ambas as situações há o recurso a metamorfoses, intervenções mágicas e objectos que possuem poderes especiais. Encontramos ecos dessa reinvenção, por exemplo na obra de Luísa Ducla Soares *A Menina Capuchinho Vermelho no Século XXI* (2007).

Uma das dominantes do conto contemporâneo consiste numa ficção criadora de mundos de fantasia. Esses mundos fantasiosos podem ser preenchidos por personagens e acontecimentos fantásticos, ou seja, situados para além do que é aceite como real e normal, mas apesar de fabulosos, mantendo sempre uma lógica e uma forte consistência interna.

A actual narrativa oferece um número significativo de histórias, especialmente contos sobre ou com animais, que a criança tanto aprecia por nele serem incluídas personagens que encarnam, simultaneamente características humanas e qualidades próprias à sua condição de animal. A criança aprecia este tipo de histórias porque os animais são seres com que simpatiza, mas também porque consegue imaginar e colocar-se na pele da personagem animal ‘s’entretenir avec l’animal, mais aussi vivre sa vie de l’intérieur, être «dans sa peau» (Held, 1977, p. 114). Recordemo-nos da obra de António Mota *O Grilo Verde* (1984) em que é abordado o tema do direito à diferença e as temáticas da liberdade do ser e do respeito pela natureza. Os motivos temáticos que encontramos nas histórias de animais apresentam diversas preocupações, que são as mesmas por que passam as nossas crianças, daí os nossos escritores abordarem essas preocupações com uma linguagem mágica, que faz a criança vibrar e penetrar nesse mundo.

A especialista Judith Hillman considera como sub-género da narrativa de fantasia uma categoria que identifica com “figuras e invenções extraordinárias” (1995). Neste tipo de contos, objectos ou animais antropomorfizados ganham vida e adquirem poderes especiais, os sonhos tornam-se realidade e outros aspectos que fazem parte do universo imaginário da infância são transportados para o mundo real, deliciando a criança. Exemplos disso, são as *Histórias do Sono e do Sonho* (1990), de José Jorge Letria, livro em que as mais variadas coisas adquirem vida e capacidade de sonhar, no qual agrupa contos que recriam diferentes temáticas em universos onde o maravilhoso se cruza com o quotidiano infantil, estando presente o humor que percorre estes textos muitas vezes em resultado das associações improváveis e do nonsense.

Também a obra *Da Rua do Contador para a Rua do Ouvidor*, de António Torrado (2004), em que objectos do quotidiano da criança, como o lápis e a borracha, ganham vida e densidade psicológica, protagonizando episódios hilariantes. Não esqueçamos, porém, como sublinha Judith Hillman (1995), que os elementos extraordinários devem estar integrados na história de modo coerente: a lógica e a consistência desempenham um papel fundamental na fantasia, no sentido de ajudar o leitor a cruzar a porta que lhe dá acesso a um mundo alternativo. Com efeito, só desta forma, a fantasia se poderá constituir como um importante motor para libertar a imaginação e criatividade infantis, sugerindo alternativas e estimulando o pensamento divergente.

Apresentando aspectos da fantasia, mais ligados à ficção científica, encontramos alguns contos caracterizados pela introdução de novos elementos, como o extraterrestre, o robot e as máquinas fantásticas. As obras de Luísa Ducla Soares *O Disco Voador* (1990) e *Crime no Expresso do Tempo* (1999) são exemplos de narrativas que colocam em cena figuras de um tempo que não é o nosso, mas cujos propósitos se articulam com críticas a aspectos da nossa realidade, tais como a avidez pelo lucro, os problemas da guerra, a necessidade de justiça e de amor.

Frequentes vezes, a dimensão fantasiosa da escrita contemporânea para crianças articula-se de forma humorística com a realidade, possibilitando um olhar crítico sobre ela, reflectindo e revelando aspetos da natureza humana, de um ponto de vista diferente do habitual em que de forma subtil e delicada alerta-se a criança para os pequenos/grandes problemas da vida, onde o humor surge com frequência, tendo o lado lúdico um papel formativo ao sugerir à criança um olhar atento sobre o real.

Constatamos que privar a criança do encanto da fantasia e do imaginário é suprimir toda a riqueza do seu mundo interior. Os contos são formadores da personalidade e, segundo de Jacqueline Held devemos “donner à l’enfant le goût du conte et le nourrir de récits fantastiques, s’ils ont choisis avec discernement, c’est hâter cette maturation d’un maniement souple et lucide de la relation réel-imaginaire” (1977, p. 54).

3.2. A poesia para a infância

A poesia infantil é um campo particularmente propício à representação do imaginário infantil, constituindo um dos seus imprescindíveis «alimentos», por isso deve-se iniciar o contacto da criança com a poesia desde tenra idade, mesmo antes da aprendizagem formal.

Este contacto precoce deve iniciar-se, precisamente, com as rimas infantis: lengalengas, trava-línguas, canções, jogos, adivinhas, provérbios - herança do nosso património cultural português de transmissão oral - uma vez que a sua utilização, quer em meio familiar, quer escolar, constitui um excelente manancial linguístico a ser explorado pela criança, permitindo-lhe uma série de manipulações divertidas, pela sua complexidade e pelo prazer que provocam, constituindo deste modo uma iniciação preciosa ao texto poético.

Ao observarmos as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (1997) e os *Programas de Português para o Ensino Básico – 1.º Ciclo* - (2009), verificamos que as rimas infantis são notoriamente a forma poética que surge mais vezes mencionada, o que se justifica pelo reconhecimento da sua proximidade e forte relação com o universo infantil. Estas são a forma poética que mais próximo se encontram do

universo da criança, porque a acompanharam desde o berço e, foram motivo de muitas brincadeiras, implicando assim, uma adesão imediata. Esta adesão é realizada porque a criança interessa-se pelo som, pelo lúdico da linguagem, pela diversão que estas lhe proporcionam. De acordo com Cervera “La poesia se presenta para el niño como la gran oportunidade para manejar palabras, contemplarlas desde distintos ángulos y jugar con ellas” (1991, p. 81), a criança pode brincar com as palavras e adquirir de forma lúdica o seu verdadeiro significado, descobrindo também novas palavras, novas associações ou novos significados.

O aspecto lúdico da poesia, o jogo de palavras, o ritmo, a rima, a musicalidade, são elementos que aproximam qualquer criança da poesia, constituindo assim o primeiro passo ao seu encontro. A exploração do carácter lúdico da linguagem, o prazer de lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações são fundamentais para estimular o imaginário da criança. A poesia constitui assim, um meio de descoberta da língua, de sensibilização estética e um dos motores para o imaginário infantil, por isso, o seu contacto deve ser um acto constante e permanente, pois o mundo infantil, tal como o mundo poético, é permeado de imagens, de fantasia, imaginação e sensibilidade.

Estas formas de expressão, assim como as actuais poesias de autor, permitem trabalhar ritmos, pelo que se ligam à expressão musical, corporal, facilita a clareza da articulação e podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. Actualmente, verificamos que nas poesias de autor existe uma aproximação às formas populares tradicionais, dando grande importância à dimensão fónico-rítmica do discurso (aliteraões, repetição de palavras, rima), assim como o recurso a processos retóricos (personificação e

animismo, metáfora, apóstrofe, exclamação, símbolos), sendo visível no poema «Os Sons e as Palavras» de Luísa Ducla Soares (*Abecedário Maluco*, 2004).

É necessário que o poema seja ouvido, depois lido ou dito para a seguinte manipulação individual e consciente dos sons da língua: articular as palavras, descobrir os segredos da construção e da estruturação fónica dos seus elementos. A criança deve ter a ocasião da experimentação, manipulação das palavras, de tal modo aliciante que lhe produza o encantamento e provoque o desejo de reprodução. Encontramos bons exemplos para este trabalho de iniciação poética, por exemplo, nos trabalhos de recolha e selecção de Luísa Ducla Soares *Destrava Línguas* (2006), *Lengalengas* (1988), como também em *Eu Bem Vi Nascer o Sol - Antologia da Poesia Popular* (1994) recolhida por Alice Vieira, com os quais a criança se pode encantar com a sua audição/leitura, memorização, recitação, como também fazer e imitar os jogos de linguagem.

O nosso património nacional, tradicional e contemporâneo, é rico em construções deste género, onde o jogo de palavras está intensamente presente, despoletando a imaginação e a diversão, provocando pelas suas características sonoras e formais, um forte desejo de as dizer, permitindo à criança o seu enriquecimento cultural, linguístico, como também, a abertura à Literatura.

Inúmeras são as temáticas e actividades que poderão ser articuladas com a utilização de rimas, quer sejam tradicionais, quer sejam mais próximas da tradição, tais como o aprender a contar, de que é exemplo uma lengalenga engraçada para ser repetida «Para Contar Até Dez» (*Eu bem vi nascer o Sol*, Alice Viera), ou então de Luísa Ducla Soares «Vamos Contar» (*A Gata Tareca e outros poemas levados da breca*,

1990), como também a obra de José Jorge Letria *De um a dez da cabeça aos pés* (2007); aprender os meses, as estações do ano, as cores, por exemplo na obra *Canta o galo gordo – Poemas e Canções para todo o ano* de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (2008), entre outros.

Nos primeiros anos, o contacto da criança com textos onde o ritmo e a musicalidade são elementos marcantes, constitui um factor determinante para suscitar o interesse inicial face à poesia, numa fase em que a criança ainda mantém uma relação lúdica e exploratória com a língua. A poesia deve, em primeiro lugar, fazer apelo aos sentidos e às emoções da criança e, esse apelo é realizado precisamente com o recurso às rimas infantis ou a poemas onde a sonoridade e o ritmo estejam presentes, de modo a que estimulem a “articulação e modulação dos sons, favorecendo ainda modelos linguísticos e estéticos inequívocos” (Franco, 1999, p. 75).

Com a sua linguagem emotiva, a poesia toca sensivelmente a criança, uma vez que ela tem uma forma particular e diferente do adulto de ver e sentir o mundo, porque que se encontra num processo de construção do seu mundo interior. A criança delicia-se ao ouvir/ler/recitar poemas que mexem com as suas emoções, lhe dêem prazer, lhe transmitam a realidade de outra forma, que tenham a oportunidade de brincar com as palavras “l’enfant prend assez vite conscience du plaisir très fort que procure une langue qui joue avec elle-même pour dire autre chose” (Jean, 1979, p. 78).

Através da sua linguagem, a poesia envolve a criança na esteira da imaginação, uma vez que ela toca a sua sensibilidade “l’imagination est étroitement liée au langage et le langage à l’imagination (Jean, 1979, 46). De forma lúdica, a criança brinca com a linguagem, com os sons, o ritmo, constituindo elementos que fazem com que ela imagine o que está para lá das palavras, porque a poesia é, como nos diz Georges Jean (1979, p. 84)

“le domaine de ce qu’on appelle vulgairement les «mots valises», les mots qui en contiennent d’autres”. A criança pode não entender o significado das palavras, mas os sons e as palavras mágicas novas vão entrando no seu imaginário, fazendo aparecer novas realidades.

É preciso que a criança mesmo que não saiba ler, brinque com as palavras porque é precisamente neste jogo divertido, que aos poucos vai nascendo o prazer da leitura e da escrita. Através do aumento gradual de competências adquiridas de forma lúdica, a criança vai assim, progressivamente, dominando uma forma de poder que consiste em convocar os objetos e os seres a partir desse brinquedo mágico e novo que é a palavra. E, através deste jogo enriquecedor, que para ela é muito sério, a criança vai alargando o seu saber sobre o mundo, vai-se tornando mais autónoma e mais segura.

A poesia tem uma importante função no desenvolvimento da personalidade infantil, uma vez que ela permite a comunicação da criança com a realidade, ampliando a sua visão do mundo através da palavra. De acordo com Georges Jean (1979, p.18) “la poésie et les poèmes (...) constituent des archétypes langagiers de la double voie qui conduit à la saisie du réel par l’investigation de l’imaginaire”. No entanto, é necessário ajudar a criança a desvendar as imagens do poema, contribuindo para que conheça as potencialidades dessa linguagem, de forma a despertar a sua imaginação e levando-a a mergulhar na fantasia.

Na obra *Voies de l’imaginaire enfantin* (1979) Georges Jean fala do poder da linguagem na escrita poética relativamente ao desenvolvimento do imaginário infantil. Na sua opinião, a linguagem é poder e este poder que a linguagem infantil transmite “s’exerce sur l’imaginaire par le canal du corps, du sens, qui transmettent une certaine vibration organisée et doublement signifiante” (1979, p.80). A poesia possui uma linguagem

particular, as suas palavras são sugestivas, provocando no potencial leitor o poder de imaginar as imagens que as próprias palavras transmitem, tornando deste modo, presentes os objetos ou seres ‘‘le langage poétique nos donne à lire, à vivre, à imaginer autre chose que ce qu’il dit mais également tout ce qu’il dit (Jean, 1979, p. 81). É muito importante, as palavras e as imagens que se utilizam porque a criança ainda não tem uma consciência clara, e a poesia vem deste modo aumentar a sua percepção de mundo.

Pelo poder catalisador que a poesia tradicional tem no desenvolvimento do imaginário infantil, constatamos que a actual poesia infantil contemporânea tem fortes influências das formas tradicionais da poesia, quer seja através da reinvenção da tradição, ou seja, a escrita de versões mais ou menos próximas de textos tradicionais existentes, como também numa criação que, partindo de certas formas poéticas que caracterizam algumas vertentes da poesia tradicional propõe novos textos que relembram a tradição onde se inserem.

Nestas novas criações poéticas encontramos temas que são familiares à criança. Existem poemas sobre animais - como por exemplo toda a obra de António Mota *Sal, Sapo, Sardinha* (1996) - pessoas, sobre sentimentos, sobre a natureza. Há poemas sobre a alegria e sobre a tristeza, mas também existem poemas onde está presente o humor e a criação de situações inusitadas, ou poemas em que muito simplesmente se brinca com as palavras.

Verificamos assim, que a criança tem um leque bastante alargado de temáticas e criações poéticas capazes de a envolverem no maravilhoso mundo da palavra, da reflexão, do sonho, da imaginação, através de obras de leitura/audição aprazível, onde é visível a forma como o sujeito poético gosta das palavras e da simplicidade dos jogos que com elas se

pode jogar, sendo um dos exemplos, a obra *Versos com Reversos* (1999) de João Pedro Mésseder. Esta obra caracteriza-se pelo poeta reutilizar as próprias palavras e com elas tecer outros sonhos no espírito dos leitores, transmitir em nítida oralidade e expressividade, o sentimento do mundo, falar de coisas sérias a rir e a brincar com as palavras onde está presente o humor que resulta de jogos linguísticos vários.

O humor também está presente na escrita poética de Luísa Ducla Soares, de que são exemplos os poemas «Abecedário Maluco de Nomes» ou «Abecedário Maluco de Apelidos» (*Abecedário Maluco*, 2004); «Abecedário sem Juízo» (*A Gata Tareca e outros poemas levados da breca*, 1990) ou em António Mota *Se tu visses o que eu vi*; (2002), como também no poema «O Sistema Solar avariado» (*Poemas para Brincalhar*, 2009) de João Manuel Ribeiro.

A criação de situações inusitadas que ocorrem fora da normalidade também encantam muito as crianças, transportando-as para acontecimentos e vivências que não se verificam na nossa realidade mas que graças à linguagem e imaginação do poeta, a criança se diverte. De entre muitos exemplos que poderíamos mencionar, citamos: «A viagem»; «Se tu visses o que eu vi» (*Se tu visses o que eu vi*, 2002, de António Mota), como também o poema «Tudo ao Contrário» (*Poemas da Mentira ... e da Verdade*, 1983, de Luísa Ducla Soares) ou «Sem Sentido(s)?» (*Poemas para Brincalhar*, 2009, de João Manuel Ribeiro).

A poesia apesar de se fazer com palavras está muito para além delas. A sua magnificência está naquilo que essas palavras conseguem levar e depositar no coração da criança, como também no seu imaginário. A arte do poeta está no modo como as usam e as misturam e, como por vezes, reinventam as regras da gramática. Trabalhar a poesia é oferecer ao público infantil um universo mágico e riquíssimo de experiências e

relações que só a linguagem poética permite. A poesia, com a sua componente lúdica e mágica faz emergir na criança a sensibilidade, a emoção, a fantasia e imaginação. Por isso, desenvolver no pequeno leitor a competência para apreciar a linguagem poética, como um modo particular de ver, sentir e perceber o mundo, é fundamental na escola, como também em família porque o contato com a poesia desde cedo enriquece a criança a vários níveis, desde os níveis de expressão oral à expressão escrita, tornando-se igualmente uma criança detentora de uma linguagem e um conhecimento mais aprofundado da realidade.

Na selecção de textos poéticos e, com o objectivo de despoletar o imaginário da criança, o docente deve ter em consideração alguns pontos de referência, tais como, a função lúdica da poesia, o jogo com as palavras e a sua musicalidade, o trabalhar o som e o ritmo, os múltiplos caminhos do significado, mas também ele ser um leitor assíduo e amante do texto poético, porque se assim não for, não é capaz de transmitir o gosto que ele próprio não tem enraizado no seu coração.

3.3. O texto dramático e a representação

O texto dramático potencia o desenvolvimento do imaginário infantil, tratando-se de um texto que remete para a sua representação.

Sabemos que, desde que nasce, a criança usa o corpo como forma de transmitir as suas necessidades básicas, daí que todos os movimentos que executa sejam uma leitura das suas emoções, dos seus sentimentos e das suas atitudes. A representação é para ela uma forma de expressão simbólica, transmitida com o corpo, com a voz, com todas as sensações, receios, prazeres e sonhos que fazem parte do seu mundo de criança. Ser criança é sinónimo de brincar e, como brincar, faz parte da sua vida,

devemos pensar no jogo como uma parte integrante da actividade educativa e, conseqüentemente potenciadora do desenvolvimento harmonioso da criança. Ao considerar o jogo educativo, pensemos na sua dupla funcionalidade: a lúdica, na qual a criança encontra prazer ao jogar e, a função educativa, através da qual o jogo ensina alguma coisa, ajuda a desenvolver o conhecimento da criança e a sua apreensão da realidade.

Em idade pré-escolar, a representação começa quando a criança desenvolve a função simbólica, em que «faz de conta» que é outrem, ou se imagina numa situação qualquer ou atribui uma nova função a um objecto. Segundo as OCEPE (1997), o jogo simbólico é uma actividade espontânea que terá lugar no jardim-de-infância em interacção com outros e apoiada pelos recursos existentes. O «faz de conta» vai permitir à criança recriar experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar os objectos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos. A imaginação da criança é, assim estimulada, pois ela imagina o seu mundo preferido no qual pretende viver e simula o real modificando-o em função das suas necessidades.

O jogo simbólico vai portanto, surgir quando ela adquire a noção de representação e pretende ser uma cópia da realidade. A concretização deste tipo de jogo deriva necessariamente no jogo dramático. Este, sendo uma forma de expressão do real e do imaginário, é um jogo que diverte e dá prazer, permitindo-lhe expressar-se livremente, através do corpo, da expressão, da oralidade e da comunicação, os seus sentimentos e as suas observações pessoais. É um jogo em que a criança, muito naturalmente, utiliza o imaginário, «faz de conta» que é outro, simulando o real. Por exemplo, no Pré-Escolar, quando a criança brinca na “Casinha das Bonecas”, ela representa papéis e situações do universo das suas relações sociais, pode jogar fazendo o papel de mãe, realizando tarefas que nem

sempre pode fazer no universo familiar, expressando o modo como sente a realidade representando as suas vivências quotidianas, revivendo a realidade.

A criança exprime o seu imaginário através do jogo, da representação, como forma de pôr em cena o objecto simbólico que quer representar. Projecta nele as suas alegrias, tristezas, emoções, sentimentos e, como defende Postic “adota funções sociais que são marcas de referência: pais, professores, enfermeiros” (1992, p.26). Deste modo, a criança vai formando o seu carácter, conquistando autonomia e captando o mundo que a rodeia, por isso o educador/professor deve “permitir à criança utilizar as suas capacidades de imaginação para compreender a realidade envolvente” (Gauthier, 2000, p. 22), através de actividades lúdicas onde os jogos de improvisação, de simulação do real e dramatização estejam presentes. Sempre que a criança finge ser outro, desenvolve este jogo dentro do mundo da sua imaginação e isso fá-la evoluir psicologicamente. O jogo permite-lhe estabelecer contacto com a realidade que a rodeia, o que é essencial para fazer sobressair o seu interesse, poder conhecer-se melhor e, ir formando o seu mundo interior.

Nos PPEB (2009), relativamente ao 1º Ciclo, também está explícito que a criança deverá participar em actividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos, através dos jogos de simulação, onde assume diferentes papéis: médico, vendedor, e dramatizações de textos. O jogo dramático permite, assim, à criança através de uma actividade lúdica colocar-se em “situações que não pertencem à realidade mas que lhe são homotéticas” (Ryngaert, 1981, p. 36), dando-lhe a oportunidade, do que deve reconhecer do real para assegurar o seu próprio desenvolvimento. Tanto neste jogo, como no jogo com as bonecas, a criança exterioriza o que vive interiormente, expressando pela

acção, ideias, sentimentos, emoções e interesses face a uma realidade que deseja viver e reviver.

Hélène Gauthier, no seu livro *Fazer teatro desde os cinco anos* (2000), diz que as crianças podem «fazer teatro». Esta autora transmite-nos que é possível elas criarem e representarem, ou seja, «fazerem teatro», participando em actividades como a animação teatral. Mas não é só no Pré-Escolar que estas actividades têm lugar, também no 1.º Ciclo, as crianças devem continuar a «fazer teatro», «vestirem-se» de personagens que lhes agradam.

O professor pode estimular o imaginário das crianças através de várias actividades lúdicas: partir da representação das criações colectivas das crianças para a montagem do espectáculo; dramatizarem uma história ouvida, fazerem jogos de improvisação de situações do quotidiano, ou simplesmente, imaginarem a continuação de uma situação, uma vez que possuem um grande potencial imaginativo para inventar histórias e situações, uma vez que viajam constantemente do real para o imaginário.

Através da representação teatral, a criança tomará consciência da diferença entre o real e o imaginário. No momento em que encarna o papel de uma personagem, o imaginário será real. No final da sua representação, ela tomará consciência do retorno à realidade ao deixar de ser a personagem. Todo o trabalho realizado no âmbito da animação teatral, da criação da história, montagem do cenário, dos adereços e representação, a criança desenvolve a sua criatividade “ao dar livre curso ao imaginário” (Gauthier, 2000, p. 24), como também à sua imaginação.

A representação de um conto, de um texto dramático, que retrata de forma lúdica e encantadora o mundo simbólico e real leva a que a criança perceba valores fundamentais para o desenvolvimento da sua personalidade. Postic afirma que “qualquer história, qualquer conto,

qualquer lenda apenas atua sobre a criança na medida em que o registo corresponde ao seu mundo anterior, às suas angústias e às suas necessidades” (1992, p. 24).

O professor também pode ajudar a alimentar a imaginação da criança através da dramatização de textos produzidos pelos nossos dramaturgos portugueses, uma vez que, o texto dramático pode ser convertido numa peça de teatro para ser representado.

Na actual criação dramática encontramos personagens que fazem parte do mundo imaginário da criança, na qual se pode encantar ao fazer de conta: personagens-criança; a presença animal; personagens conotadas fortemente com o universo animal (palhaço); personagens do domínio do maravilhoso, como também figuras do quotidiano geralmente tipificadas, ao lado de personagens imaginárias ou vivendo noutros mundos, construídos à semelhança do nosso.

Temos bons exemplos como, o trabalho de Natércia Rocha «Mestre Papagaio» (*Teatro do Gato do Chapéu Alto*, 2003), no qual a criança pode «vestir» a pele de um animal (gato, papagaio, galinha) e divertir-se com a linguagem utilizada, as onomatopeias, a musicalidade, o humor presente na fala da personagem. No texto de António Torrado «A história de um papagaio» (*Teatro às Três Pancadas*, 1995), a criança pode também ser um animal (papagaio) ou uma personagem do nosso quotidiano (lavrador, emigrante). No trabalho de António Torrado e Maria Alberta Menéres *Hoje há palhaços* (2002) a criança pode fazer de conta, que é um palhaço, ou o Emilinho ou o Anacleto, que vivem acontecimentos hilariantes e humorísticos.

Ao recriar estas situações, ao sair do real para o imaginário, a criança sente-se protegida por uma máscara, transferindo para as personagens os seus problemas, alegrias, tristezas, usando a mímica, os gestos, os ritmos,

os sons e a palavra para expressar o seu pensamento. Ao projectar-se na pele de outras personagens, ao «vestir-se» de outro ela descobre-se a si própria e descobre formas de se relacionar com os outros, o que implica aprender a lidar com situações sociais. Como nos diz Gauthier, o contacto com o teatro “convida-a a exprimir-se, a traduzir o seu mundo interior em palavras, em gestos, em cores, para, de seguida, o comunicar a outros” (2000, p. 133).

«Fazer teatro», é por isso, uma actividade muito interessante para a criança porque deste modo pode transformar-se nas personagens de que gosta, que a ajudam a crescer, a compreender o mundo e a saber conviver, descobrindo deste modo como é o outro, adquirindo assim, maior segurança, autonomia e poder para lidar com o mundo exterior. Ser, por alguns instantes outra personagem constitui uma experiência enriquecedora para a criança. Ela revela um certo fascínio pela representação e ao passar-se para as personagens vive nessa metamorfose uma realidade que aliada à magia do «faz de conta», lhe proporciona a resolução de muitos problemas existenciais.

Revela-se por isso importante, estimular o imaginário da criança em todos os momentos da infância, com jogos e dramatizações, pois é pela representação de personagens e adaptando-as à sua forma de vida, que a criança vive as emoções, as alegrias, as frustrações e aprende a espantar os seus receios e problemas, o que lhe permite uma viagem entre o imaginário e o real.

4. A Literatura Infantil na escola

4.1. Desenvolvimento da imaginação e hábitos de leitura

O desenvolvimento da imaginação está intrinsecamente ligado aos hábitos de leitura que a criança vai adquirindo desde a primeira infância, como também ao contacto que esta tem com o texto literário de recepção infantil. A aquisição e hábitos permanentes de leitura devem constituir-se num processo constante, que se inicia no lar, sendo posteriormente reforçados e aperfeiçoados sistematicamente na escola.

É lícito pensar que as casas onde existem livros e o hábito de leitura entre familiares, os filhos sejam incentivados a ler e ganhem esse mesmo gosto. A cultura familiar – primeira mediadora na fomentação do gosto pela leitura - que se revela através do número de livros existentes em casa, dos incentivos dos pais, da leitura partilhada com os filhos, do contar histórias, da leitura em voz alta, das idas à biblioteca e livrarias são de extrema importância para a emergência e consolidação do gosto de ler. Por isso, a difusão da Literatura Infantil desde cedo, o interesse pelo livro, o fomento e gosto pela leitura literária, contam com o apoio e a pressuposta cumplicidade dos mediadores, de entre os quais, a família, a escola e as bibliotecas.

Daniel Pennac diz-nos que “toda a leitura preside, por mais inibida que seja, o prazer de ler” (1993, p.41) e que há sempre alguma coisa que pode ser feita para proporcionar a descoberta ou o reencontro do referido prazer, o que é verdade, mas para isso é fundamental alimentá-lo, o que poderá ser concretizado através de práticas de promoção da leitura devidamente orientadas e motivadoras, tendo a Literatura Infantil um papel determinante na criação de hábitos de leitura estáveis e na sedução do leitor.

Actualmente, saber ler, escrever e contar é um direito outorgado a qualquer cidadão “É preciso ler”, eis o dogma apresentado por Pennac (1993). Torna-se por isso, indispensável que a família e a escola proporcionem às crianças momentos efectivos e afectivos com o livro de literatura. Antes de aprender a ler a criança deve conviver com eles através da voz de alguém, posteriormente, os textos com que aprende a ler e os que descobre sozinha, contribuem para fazer nascer a vontade de querer ler autonomamente. A escola, lugar natural de formação de leitores, deve ensinar a ler mas também promover atitudes e modos de ler, com particular destaque na infância e juventude, dado que são “etapas essenciais na consolidação de hábitos de leitura” (Bastos, 1999, p.283).

A nível escolar, é imprescindível o papel da escola e da biblioteca na formação da criança leitora, no que respeita à leitura literária, sendo instituições que, segundo Debus “colaboram ou poderiam colaborar para a formação de um público leitor” (2006, p. 327). É fundamental investir na promoção da leitura, tal como já se está a verificar em muitas escolas do nosso país, pois urge melhorar, ou mesmo, criar junto dos novos públicos, hábitos de leitura e desenvolver a compreensão leitora. Prole (2006) considera mesmo que a deficiente compreensão leitora está relacionada aos hábitos de leitura e que o exercício desta requer desde cedo, um contacto próximo, diário e regular com a Literatura.

O ensino da leitura deve ter como ferramenta fundamental a Literatura Infantil uma vez que permite o desenvolvimento das competências literárias da criança possibilitando “o acesso à leitura enquanto compreensão e chave do conhecimento” (Prole, 2006, p. 35) do mundo que a rodeia. Para impulsionar a aproximação da criança ao texto, a estratégia mais adequada é, sem dúvida, a leitura literária porque ela

permite despertar emoções, sonhar, refletir, divertir e aprender. Só desse modo será possível formar leitores competentes, independentes, capazes de avaliar criticamente ao interagir com o texto e, construir hipóteses interpretativas.

A leitura compraz-se com a leitura, nomeadamente com a que mobiliza a imaginação, a criatividade, a emoção e a afectividade. Através da prática regular e continuada da leitura literária, desde a infância, é que a criança poderá alimentar a sua imaginação. A leitura realizada com prazer permite o desenvolvimento da imaginação da criança e, quanto mais leituras fizer mais será estimulada. Na opinião de Sobrino, “o hábito da leitura desperta e estimula a imaginação infantil, fomenta e educa a sensibilidade, provoca e orienta a reflexão e cultiva a inteligência” (2000, p.31). Esta prática condu-la a outros tempos, proporciona-lhe viagens para mundos distantes do seu, permite fazer o salto do real para o irreal, estimulando assim, a sua imaginação. Ao sentir prazer no que lê ou ouve, a criança conhece-se melhor a si própria e aos que a rodeiam. Deste modo, o livro literário apresenta-se como um instrumento insubstituível para a permanente formação da criança, a nível intelectual, moral, afectiva e estética.

A nível do ensino Pré-Escolar, o contacto com o livro, com a leitura literária e o desenvolvimento de hábitos de leitura devem ter presença obrigatória. Ao observarmos as OCEPE (1997), verificamos que a linguagem oral e a abordagem à escrita devem ter especial destaque neste nível de ensino, estando presente também a articulação entre o desenvolvimento do domínio da linguagem e a leitura literária através da exploração do carácter lúdico presente no livro “Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons, e descobrir as relações (OCEPE, 1997, p.

67). Assim, a valorização do livro surge associado ao facto de ser através dele que as crianças descobrem o prazer da leitura, aumentam o seu gosto estético e desenvolvem a sua capacidade literária.

Durante esta fase, assim como ao longo da escolaridade básica, o contacto com o livro deve constituir-se numa actividade regular, lúdica e pedagógica, para que o gosto pelo livro e pela leitura sejam duradouros. Também nos PPEB (2009) verifica-se que em todos os níveis de escolaridade os alunos devem contactar com o livro de literatura, com variados textos, em diferentes suportes e formatos, de diferentes tipos e finalidades distintas. Mas para que as crianças criem hábitos de leitura estáveis e se sintam seduzidos pela leitura, o professor assume um papel importantíssimo no contacto com o texto literário.

Para uma plena formação e fruição pessoal, as crianças devem contactar com textos clássicos e contemporâneos, de autores portugueses e estrangeiros e textos de diferentes géneros da Literatura Infantil (narrativa, poesia e texto dramático); a leitura em voz alta; a leitura integral de textos ou obras literárias como também, a leitura por iniciativa própria e gosto pessoal.

O Plano Nacional de Leitura, a Rede de Bibliotecas Escolares e a Rede de Bibliotecas Públicas constituem alicerces poderosos na promoção do livro, da literatura e da literacia. O PNL pretende elevar os níveis de literacia das crianças, jovens e adultos, contribuindo para o desenvolvimento de uma competência plena nos domínios da leitura e da escrita, alargando e aprofundando os hábitos de leitura dos mesmos, disponibilizando para tal, um conjunto de iniciativas e actividades que estimulam o prazer de ler. A consolidação e o alargamento do papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares, no desenvolvimento de hábitos de leitura é também um dos seus objectivos.

Pretende-se assim, despertar a necessidade de leitura integrando-a no quotidiano das escolas e famílias, estimular o prazer de ler nas escolas e, nas bibliotecas através de estratégias diversificadas, intensificando-se o contacto entre o livro e o leitor.

O Programa da RBE vem trazer novas dinâmicas na aproximação da criança com a leitura literária nas escolas, nos diferentes níveis de ensino, promovendo as suas actividades no âmbito da promoção da leitura e das literacias, da formação de utilizadores, divulgação e utilização dos serviços daqueles espaços, disponibilizando aos seus utilizadores os recursos necessários à leitura, ao acesso, uso e produção de informação em diferentes suportes, sendo geridas por professores bibliotecários ou técnicos qualificados.

Pela importância que, actualmente assumem as bibliotecas no combate à iliteracia, no âmbito da Rede de Bibliotecas Escolares, o Ministério da Educação criou o Modelo de Avaliação da Biblioteca Escolar (MABE, 2011). É um documento que constitui um guião para os professores bibliotecários de como deve ser organizada a biblioteca escolar, quais são os seus objetivos e pressupostos relativamente à sua acção no processo educativo, para que a biblioteca escolar cumpra, de forma efectiva a sua missão, dado que ela “constitui um contributo essencial para o sucesso educativo, sendo um recurso fundamental para o ensino e para a aprendizagem” (MABE, 2011, p. 9), constituindo uma ajuda valiosa no fomento e criação de leitores estáveis.

Assim, de entre os meios capazes de promover a leitura e de formar futuros leitores, em contexto escolar temos: a acção dos professores, a biblioteca de turma e a escolar. Mesmo que a escola tenha uma biblioteca escolar é aconselhável que no espaço de sala de aula, seja no Pré-Escolar, seja no Ensino Básico, exista uma pequena biblioteca e um espaço

acolhedor dedicado à leitura (canto da leitura), equipada com livros e outros materiais de leitura, permitindo aos alunos ter um acesso fácil e rápido ao livro e à leitura em momentos vagos, podendo aí lerem sozinhos ou para os seus pares.

As actividades de biblioteca de turma constituem, excelentes momentos potencializadores do desenvolvimento da imaginação e dos hábitos de leitura propiciando o envolvimento das crianças com o livro e com a leitura. Este trabalho deve ser realizado através da leitura de histórias, poesias infantis, fazer dramatizações, produções escritas sobre o que se ouviu ou escrita criativa sobre determinada temática, a troca de livros entre colegas para ler em casa ou na sala, a leitura em voz alta pelo professor ou alunos, a partilha de leituras, mas também a ida à biblioteca da escola para consultar livros, informações ou assistir/participar nas diversas actividades organizadas neste espaço.

É também aconselhável que, neste tempo escolar, se realizem visitas às bibliotecas públicas, participando/assistindo nas actividades dinamizadas, em colaboração ou não com a escola; visitas a editoras, com o objetivo de as crianças tomarem consciência do processo que envolve a elaboração de um livro até chegar às suas mãos, como também visitas a livrarias, a fim de poderem verificar a oferta de livros que existe no mercado, consoante o gosto e interesse de cada um.

Este espaço deve constituir-se como pólo dinamizador de actividades enquadradas no Projecto Curricular de Turma, como espaço ideal de leitura ou de outras actividades de animação de leitura, oferecendo uma proximidade com o livro, facultando, por sua vez, uma utilização mais imediata quer ao nível da leitura funcional quer da leitura por prazer.

O professor titular deverá também agir em colaboração com o professor bibliotecário a fim de transformar a leitura numa prática que

proporcione prazer, principalmente em prazer de adquirir novos conhecimentos. Por sua vez, o professor bibliotecário deverá fazer da biblioteca um prolongamento da sala de aula, articulando actividades e conteúdos curriculares e pedagógicos com outros docentes em programas de incentivo à leitura, apresentando aos docentes sugestões de trabalho conjunto em torno do tratamento de diferentes unidades de ensino ou temas.

De acordo com os PPEB (2009, p. 64) “os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, com particular relevância para a biblioteca escolar devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura”, a biblioteca escolar é o lugar privilegiado para fomentar o gosto pela leitura literária pela grande variedade de textos em diversos suportes que disponibiliza, dado que é um espaço “de interacção e intervenção no processo de ensino aprendizagem (...) através da promoção e desenvolvimento da leitura e da informação” (Debus, 2006, p. 327). Ela desempenha um papel de extrema importância no desenvolvimento das literacias, no suporte às aprendizagens, na aquisição de competências de informação e na formação dos leitores, é “o pólo cultural e pilar do funcionamento da escola” (MABE, 2011, p.52).

É, actualmente perspectivada como o recurso fundamental de qualquer sistema educativo, sendo essencial para o desenvolvimento dos interesses de leitura e do hábito de ler, pois possibilita o acesso directo ao livro, promovendo estratégias que envolvem a leitura, tendo sempre em conta o leitor “não só como recebedor, mas também como criador de cultura” (Debus, 2006, p.333). É um local onde a criança pode ter acesso à informação, conhecimento, formação, fruição, recreação, lazer, criação e produção cultural. A biblioteca escolar pode e deve apoiar o processo

de ensino-aprendizagem dos alunos, conferindo instrumentos centrais ao desenvolvimento do currículo e promovendo um conjunto diversificado e transversal de actividades entre alunos e professores, proporcionando espaços e ferramentas que prolongam e enriquecem as aprendizagens para lá da sala de aula.

Por isso, o professor bibliotecário, essencial neste trabalho, deverá fazer o seu trabalho apoiando e articulando com os docentes, assim como ajudar os seus utilizadores na busca de conhecimentos, informação e fruição. Este espaço de transmissão do saber não deve funcionar apenas como um depósito de livros, mas um espaço vivo que estimule o desenvolvimento cognitivo, imaginativo e cultural dos alunos, desde que sejam criadas as dinâmicas de efectiva utilização dos recursos. Ela deve criar condições e, ser ‘‘usada como recurso e como local de lazer e de trabalho’’ (MABE, 2011, p.49).

Pelo exposto, verificamos que a acção da biblioteca escolar é fundamental no crescimento do gosto pela leitura, motivação para leituras futuras, assim como, no desenvolvimento da imaginação. Elas deverão criar imensas actividades de promoção do livro e da leitura, nomeadamente: a «hora do conto» (destinadas essencialmente às crianças do Pré-Escolar e do 1.º CEB); as leituras em voz alta de textos literários com destaque de livros com notações que cativem os leitores para conhecerem as diferentes obras existentes neste espaço; a presença de escritores de Literatura Infantil que possam dialogar com as crianças sobre as suas obras e promover a audição de seus textos; a leitura orientada na biblioteca sob a orientação do professor bibliotecário com a finalidade de divulgar o livro lido; a confecção de livros artesanais com toda a comunidade escolar que tenha como objectivo a sua utilização na biblioteca para outros leitores; exposições de recentes lançamentos

literários e sua avaliação crítica realizada pelos alunos; a organização de feiras do livro na escola com a colaboração de editores e livreiros locais; tertúlias temáticas tendo como tema o valor da leitura, em especial da literária; concursos de leitura; o intercâmbio de leituras; as sessões audiovisuais de filmes que tenham sido adaptadas de obras literárias; audição de músicas adaptadas de poesias; representações dramáticas de textos de autor ou textos criados pelas crianças.

Estas são algumas sugestões que a biblioteca escolar deverá desenvolver de maneira a promover o livro, a leitura, fomentar o gosto de ler, criar leitores estáveis e imaginativamente inteligentes.

As actividades em torno deste «brinquedo» mágico envolvem as crianças afectiva e emocionalmente. As histórias, os poemas, a representação conduzem-nas ludicamente ao mundo das imagens, dos símbolos. O livro proporciona uma viagem com destino à imaginação maravilhosa e fantástica que singulariza a criança porque este objeto mágico contém segredos, faz rir, vivenciar e aprender ao interagir com ele. No entanto, é necessário termos em mente que estamos perante um ser que pede um contacto diferente do adulto, mais caloroso, envolvente, lúdico, estimulante e afectivo, de maneira a que se sinta atraída por ele.

Como vimos, a criança ao frequentar a biblioteca tem ao seu dispor estantes que confinam com a imaginação, fantasia e transportam-na para outros tempos, outras gentes, outros espaços. Ela é um espaço que transmite conhecimentos mas também um lugar de evasão e fruição. Por isso, deve funcionar como núcleo de dinamização cultural, e acima de tudo, desenvolver competências de leitura, cumprindo assim a sua função social, cultural e pedagógica.

Se queremos promover o prazer da leitura, torna-se necessário adoptar programas de acção que se consubstanciem quotidianamente porque

como nos diz Sobrinho ‘‘não se nasce leitor. O hábito de ler é adquirido pela criança que teve a sorte de encontrar na família um clima propício, ou teve a dita de «tropeçar» num professor (...) que lhe contagiou o gosto’’ (Sobrinho, 2000, p. 39).

4.2. A importância da leitura infantil

Pelo exposto anteriormente, constatamos que o desenvolvimento de hábitos de leitura praticados desde cedo contribui verdadeiramente para o desenvolvimento do imaginário da criança, tendo como base o texto de literatura infantil. Ao observarmos as OCEPE (1997) e os PPEB (2009), verificamos que nos seus objectivos pedagógicos e princípios orientadores existe uma preocupação na educação estética e compreensão do mundo, no despertar da curiosidade e do pensamento crítico, na valorização da competência linguística e no gosto de falar, ler e escrever, contribuindo para tal sucesso a leitura de livros/textos literários.

Como sabemos, é no ensino Pré-Escolar que se inicia formalmente o primeiro contacto com o texto literário e, esse contacto passa maioritariamente pela leitura literária. Dá-se nesta fase, o início da sistematização do contacto com o livro, visto como fonte de prazer, de recreação, de aquisição de conhecimentos. A valorização do livro surge associada ao facto de ser através dele que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sua sensibilidade estética. Também ao longo do Ensino Básico, o contacto com o texto literário é presença obrigatória.

Ao folhearmos os PPEB (2009) verificamos que devem ser lidos e apreciados textos representativos dos três modos literários, quer seja por iniciativa própria de acordo com os interesses pessoais da criança, quer em grupo-turma, devendo para tal o professor consoante a faixa etária,

competências, graus de dificuldade, interesses e preferências, escolher o que melhor se adapta a cada situação.

É fundamental que as crianças participem em actividades apelativas em torno do livro e da leitura literária, tais como: actividades de leitura silenciosa e em voz alta; actividades de leitura orientada com a devida exploração, diálogo e partilha de leituras realizadas expressando ideias e sentimentos provocados pela leitura; actividades posteriores à leitura (pequeno questionário, elaboração de livro com o nome das obras lidas e exploradas, desenho e pintura, dramatização; produção escrita); reconto de leituras efectuadas voluntariamente ou em grupo; actividades de consulta de material escrito com o objectivo de localizar informação e de transformá-la em conhecimento; audição orientada de registos diversificados de extensão e grau de formalidade crescentes, entre outras consideradas eficazes na formação da criança leitora.

É imprescindível que, em todos os níveis de ensino, o professor programe a sua actividade lectiva no sentido de existir regularmente um espaço para a leitura literária, autónoma ou em grupo, conduzindo sabiamente os alunos a apreender o sentido e a fruir os elementos estéticos presentes nos textos/livros, colocando em interacção os domínios cognitivo, emotivo e a imaginação. O professor ao propor a leitura autónoma ou em voz alta de textos ou obras, poderá contar com a ajuda do PNL na selecção dos mesmos, adequando a sua escolha ao nível etário, graus de dificuldade, e interesses das crianças, porque o livro deve ir ao encontro dos seus interesses e necessidades.

Pretende-se, inicialmente, que as crianças tenham prazer e disfrutem do contacto com o texto literário para que posteriormente leiam autonomamente. Para isso, o professor deve seleccionar os textos rigorosamente, explorá-los de forma a que "possibilite aos alunos alargar

a sua capacidade interpretativa e apurar a fruição estética de textos literários” (Veloso, 2006, p. 25).

Actualmente, todos os escritores reconhecem a importância do leitor no âmbito do plano literário. Surge nos últimos anos da década de 60, a estética da recepção que valoriza a função do receptor, o leitor, considerando a posição que este deve ocupar, no discurso. Assim sendo, importa atentar não só na historicidade do autor e na do seu artefacto, a obra literária, como também na do leitor, considerada fundamental “na constituição do texto-objecto estético” (Silva, 1984, p. 302). Segundo esta teoria, para que o texto literário se possa concretizar em objeto artístico, fruído e valorado pelo leitor, é necessário que se efetue “a fusão de dois horizontes” (idem, p. 314), o inerente ao texto, de carácter literário, e o do leitor, condicionado pela sua mundividência e experiência de leitura e, por isso, de cunho extra-literário.

O leitor, neste caso a criança, assume assim uma posição de extrema relevância na fruição e compreensão do texto literário. Ele tem de ser um sujeito activo que participa na elaboração do sentido, exercendo a sua acção pessoal, no fazer interpretativo, donde se cria o significado, porque ao ler, descobre-se a parte não formulada do texto mas que o seu autor quer exercer uma influência na imaginação do leitor. A linguagem literária infantil requer, deste modo, a cumplicidade do leitor infantil.

Assim, podemos afirmar que para impulsionar a aproximação da criança ao objecto artístico, a leitura literária é a estratégia mais adequada possibilitando momentos de diversão e de enriquecimento linguístico, cultural, emocional. Para isso, o professor deve adoptar estratégias pedagógico-didácticas que potenciem o desenvolvimento nos alunos de competências no âmbito da leitura, que deve ser promovido com textos

literários de recepção infantil, uma vez que são determinantes para a formação de crianças leitoras.

Os textos literários são configuradores de outras realidades, permitem que a criança leitora, possa aventurar-se na conquista de novos espaços e de novos tempos ainda não vividos e, unicamente reservados à actividade da fantasia e da imaginação. O texto literário apresenta uma configuração semântica polissémica, é segundo Silva “um espaço onde confluem diferentes mensagens, a sua polifonia intertextual (...) conduz o sujeito em aprendizagem a considerar outras realidades e, por isso a aumentar, quer a sua competência linguística, quer enciclopédica” (2007, p. 108), desenvolvendo e aprofundando a sua competência literária.

O texto literário, sendo devidamente orientado e explorado, assegura “aos seus receptores a possibilidade de aí encontrarem, a cada nova leitura, novos espaços para a aventura hermenêutica” do imaginário (Azevedo, 2006a, p. 36) mas para isso, a criança precisa de interagir com o texto, para determinar o que não está determinado “o que o texto diz não está lá e é preciso imaginá-lo” (Traça, 1992, p.77). Todavia, para que tal aconteça na prática literária escolar, para que eles “se transformem em corpos vivos” (idem, p.77) os textos devem ser bem explorados, permitindo um diálogo entre o leitor e o texto, estabelecendo conexões entre o que o texto diz, o que sugere e os seus conhecimentos prévios sobre a temática do texto com que interactiva, constituindo um processo de construção de significados através da participação activa do leitor.

Ao interagir com o texto literário, a criança vai enriquecendo o seu manancial linguístico que lhe permitirá adquirir e desenvolver uma competência literária cada vez mais abrangente, possibilitando-lhe reconhecer o valor da descoberta na fruição do texto enquanto objecto

estético. Assim, o texto ao ser explorado de forma lúdica e na permanente interacção sujeito-leitor, a criança vai encontrar a solução de desafios interpretativos cada vez mais exigentes, o que lhe permitirá, para além da leitura, adquirir e desenvolver outras competências, alargando sistematicamente a sua bagagem cultural, transformando deste modo, o imaginário uma ferramenta fundamental para a compreensão e fruição do texto literário.

A formação do leitor crítico é condição essencial para a aquisição da competência de leitura no sentido da criação do leitor adulto. Cada texto possui uma mensagem com determinada intencionalidade, que é preciso, não só saber captar, mas também saber reagir. Desta forma, a criança leitora reagindo ao que lê, o seu espírito crítico constrói-se pela capacidade de aderir ou rejeitar, apresentar alternativas, formular suposições ou hipóteses, manifestar pontos de vista, relacionar com o que já sabe sobre o mundo ou comparar com o que já leu no texto ou com outros textos. É este espírito crítico que permitirá ao leitor que vai crescendo, ultrapassar níveis de complexidade e exigências de leitura.

A leitura de recepção infantil provoca na criança diversas reacções, que vão do emocional, ao intelectual até ao campo da imaginação. O texto, além de simplesmente fornecer informações sobre diferentes temas, oferecem também vários tipos de satisfação ao leitor: adquirir conhecimentos variados, viver situações existenciais, entrar em contacto com novas ideias. Funciona como resposta às aspirações, relativamente inconscientes da criança, prazer de encontrar coisas e pessoas familiares (histórias relacionadas com o meio em que vive) ou de encontrar coisas e pessoas novas; desejo de se evadir da realidade e de viver num universo imaginário (contos de fadas, contos maravilhosos).

O papel do professor, enquanto mediador da leitura e agente potencializador do imaginário infantil, é imprescindível na construção de leitores críticos, reflexivos, actuates e apreciadores do prazer dos livros. Para que se possa realizar uma verdadeira pedagogia do imaginário, a interacção das crianças com os textos literários deve sempre ser mediada por estratégias que facilitem a compreensão dos textos e o desenvolvimento da imaginação, através de actividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Numa primeira fase e, antes de começar a ler é importante activar o conhecimento prévio para introduzir o texto, antecipar sentidos, de modo a que o texto «encaixe» no mundo das crianças, despertando-lhes a curiosidade antes da leitura. É o momento de aproximação à leitura da obra que poderá iniciar-se pelo valor simbólico do título – a partir deste elemento elas já conseguem fazer a transposição do real para o irreal “criando um jogo lúdico que lhe permite o acesso a um mundo imaginário possível” (Silva, 2007, p. 118) - ; como no valor expressivo da ilustração da capa que reforça a força semântica do título, poder-se-á também pedir-lhes que antecipem a história e incentivar a troca de impressões num diálogo polifónico, chamando à cena personagens de outras histórias ou ainda figuras da história, analisar a ilustração presente na contracapa e promover de imediato, uma troca de impressões sedimentadas em hipóteses.

Numa segunda fase, durante a leitura (de preferência em voz alta) devem confirmar-se antecipações, estabelecer novas antecipações, ligar o conteúdo ao texto a representações prévias, seleccionar ideias importantes, realizar tarefas de compreensão dos valores simbólicos da obra. Segundo Azevedo, as actividades durante a leitura constituem importantes ferramentas “capazes de guiar os seus olhares para a detecção de detalhes importantes (...) convidando-os a interagir com o

texto e a cruzar informações deste com saberes acerca do mundo” (2006b, p. 61).

Depois da leitura, o professor deverá propor a realização de várias actividades de consolidação e aplicação de conhecimentos, confirmar antecipações, reorganizar as ideias iniciais e, reagir de um ponto de vista pessoal, relacionando as personagens e acontecimentos com a própria experiência ou a de outras pessoas ou a de outras histórias. Será enriquecedor, por exemplo, a construção de um texto criativo a partir do simbolismo apresentado no texto, ou a reescrita do mesmo em função dos respectivos efeitos nas crianças, como também a partilha das leituras efectuadas. O domínio das expressões, plástica, dramática e musical podem ser desenvolvidos com a leitura, o que tornará este momento mais enriquecedor e motivador.

Estas actividades de interacção permitirão que a criança adquira vocabulário e novos conhecimentos sobre o léxico, produza estruturas cada vez mais complexas e discursos com graus de formalidade e adequação progressivamente crescentes.

Deste modo, a leitura sendo realizada com prazer é uma porta aberta ao campo do imaginário, contudo, é preciso o envolvimento da criança com o texto, com comportamentos interpretativos de natureza crítica, aprendendo a explorar outros significados que estão ocultos. À medida que a prática da leitura se sedimenta e se torna um prazer, que a criança aprende a disfrutar, formula juízos de valor sobre os significados apreendidos, sobre a validade e adequação das ideias, comparando-as com experiências e leituras anteriores. A leitura suscita o envolvimento emocional da criança ao mesmo tempo que lhe estimula a sua imaginação porque as faz visualizar mentalmente as personagens, o cenário onde estas se movimentam e todo o seu enredo.

A Literatura Infantil constitui uma fonte inesgotável de prazer, de diversão, na qual a criança pode penetrar num mundo de sonhos, fantasia, colocar-se na «pele» de personagens, viver com elas os mesmos sentimentos, angústias, felicidade, viajar para um espaço onde tudo é possível.

É através da leitura que a criança obtém grande parte do conhecimento do mundo, que encontra “um espaço lúdico e de evasão, que abre as portas a uma dimensão tão importante (...) como é a imaginação e a criatividade” (Santos, 2000, p. 68). A criança que lê ou ouve ler, que tem um contacto regular com os livros encontra resposta à satisfação das suas necessidades reais, supera as suas dificuldades, conhece-se melhor e ao mundo que a rodeia. As situações de leitura mais motivadoras para a criança são aquelas em que ela lê/ouve para se libertar, aquelas em que sente prazer com o enredo da história, que tocam no seu íntimo e imagina.

“É preciso ler” (Pennac, 1993, p. 119) porque “Ler é imaginar...tocar nos seres, nos objetos, nas paisagens... a actividade que mais justifica a materialidade do imaginário” (Traça, 1992, p. 78). Dado que o bom leitor é moldado pelo seu ambiente, então é profícuo relembrar as palavras de Daniel Pennac (1993, p.53)

Ele continuará a ser um bom leitor se os adultos que o cercam alimentarem o seu entusiasmo em vez de tentarem provar a sua competência, se estimularem o seu desejo de aprender em lugar de lhe imporem a obrigação de recitar (...) e se ele próprio descobrir o prazer dessa gratuidade.

Pelo exposto, verificamos que se torna imprescindível que a escola propicie às crianças e aos jovens, momentos efectivos e afectivos com o livro de literatura dadas as suas potencialidades. Para que o leitor consiga captá-lo, na sua verdadeira essência, e não o considere como mais um

“corpo estranho” ou “ovni”(Pennac, 1993, p. 134) importa realmente dessacratizá-lo e essa é a missão de todos nós, membros de uma sociedade que, a todo o custo reivindica a necessidade de ler. Aliás, parece ser essa a ideia que perpassa a alguns eventos comemorativos em torno do livro: o Dia Internacional do Livro Infantil (2 de Abril), o Dia Mundial do Livro (23 de Abril), o Dia Internacional da Poesia (21 de Março).

4.3. A mediação do professor

A mediação do professor é de extrema importância no desenvolvimento da imaginação da criança. Ele tem de proporcionar aos seus alunos um contacto mais intenso com a Literatura Infantil, criar e fomentar hábitos de leitura duradouros, o gosto pela leitura literária “criando condições favoráveis à descoberta do livro e da leitura” (PPEB, 2009, p. 64).

De entre as principais funções deste mediador Cerrillo (Cerrillo *et al.*, 2002, p. 30) destacam as seguintes: “crear y fomentar hábitos lectores estables; ayudar a ler por ler; orientar la lectura extraescolar; coordinar y facilitar la selección de lecturas por edades; preparar, desarrollar y evaluar animaciones a la lectura”. Ele, enquanto agente mediador do programa e atento às realidades etárias, linguísticas e culturais dos seus alunos “deverá criar condições para que estes possam ler e apreciar textos literários” (PPEB, 2009, p.101) e obras de diferentes géneros e finalidades distintas.

No entanto, é imprescindível que ele reconheça a importância da literatura de recepção infantil, os seus efeitos na educação da criança e que estabeleça uma eficaz interacção da criança com os textos literários,

estimulando-a a estabelecer formas de diálogo enriquecedores com eles, reconhecendo igualmente que para um bom desempenho linguístico, “o fenómeno literário se inscreve com carácter de substância e de essencialidade” (Azevedo, 2006b, p. 56). Daí a importância da mediação do professor possibilitando o encontro do leitor com o livro, acompanhá-lo no processo de descoberta, proporcionando-lhe leituras enriquecedoras e motivadoras e aguçando-lhe a curiosidade para posteriores leituras.

Todavia, só mesmo um professor motivado, sendo ele próprio leitor, poderá estabelecer uma relação afectiva com os livros e fazer com que os seus alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu “o gosto pela leitura se transmite na medida em que é vivido. Se o professor considera a leitura como algo importante na vida e sente prazer em ler, o seu entusiasmo comunicar-se-á mais facilmente às crianças que o rodeiam” (Sobrino, 2000, p.77), porque “só transmite o gosto de ler quem tem enraizada a paixão pelos livros e foi formado no sentido de a saber comunicar” (Gomes, 1996, p.12).

As crianças ao verem o professor a ler voluntariamente (livros, jornais, revistas, ...), ou em voz alta para elas livros ou textos literários, terão uma probabilidade maior de querer ler do que qualquer outra criança que tenha um professor sem estes hábitos. O professor é um modelo para elas, e se ele gosta de ler e transmite esse gosto, provavelmente transformará a sua turma numa comunidade de leitores.

Como dissemos anteriormente, o professor tem de planificar actividades motivadoras e enriquecedoras de modo a que o contacto com o livro e a leitura seja interessante aos olhos da criança. Ele deverá organizar actividades de animação da leitura, dentro ou fora da sala de aula, em articulação com o professor bibliotecário e, com a restante comunidade educativa. O professor empenhado na formação de leitores

deverá realizar em conjunto com o professor bibliotecário actividades potencializadoras que façam uso e estimulem a imaginação das crianças. Deverá dedicar também na sala de aula, um tempo à leitura livre e individual (em que ele também lê); à leitura em voz alta; momentos de audição ou visualização conjunta de poemas, filmes ou peças de teatro, sobre determinada temática que esteja a ser tratada; criar um círculo de leitura, uma tertúlia em que se fala sobre o que se leu, em casa ou na escola, trocando-se sugestões, ideias, emoções.

No âmbito das actividades que se planificam, ao elaborar-se o Plano Curricular de Turma, é absolutamente lícito e desejável considerar-se um Projecto de Leitura, contando com o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Relativamente à leitura literária realizada pelo professor (titular ou bibliotecário) nos momentos de leitura em voz alta, estamos convictos da magia das palavras, que a voz dele pode dar voz ao livro, dado que para além de cativar, possui ainda o poder de reconciliar aqueles que se privaram, por motivos vários da sua companhia. Acreditamos que a leitura em voz alta delicia qualquer leitor, independentemente da idade. Ler em voz alta é uma actividade marcante para quem lê e para quem ouve.

Na sala de aula ou na biblioteca, a leitura em voz alta, deverá tornar-se numa excelente provocação para criar leitores e desenvolver outras potencialidades escondidas. A leitura expressiva e entusiástica é capaz de verdadeiros milagres. O prazer de ler só acontece quando somos a isso motivados e, aqui o professor, desempenha um papel muito relevante.

Pennac considera a leitura um direito inalienável do leitor. Se para este autor ela é uma “canção de embalar”, um “acto de amor” e o professor que lê em voz alta o “revelador fotográfico”, o “acendedor de

lanternas” (1993, pp. 108, 163, 114, 88) para Georges Jean uma “forma específica de leitura”, uma “sobre leitura” e um “prazer subtil” para aquele que lê e para aquele que ouve (Jean, 2000, pp. 16-17, 20). Pressupõe que, durante a leitura, o leitor, neste caso o professor, olhe para o(s) ouvinte(s) e lhe comunique o que lera na fracção de segundos que antecede a dicção. Provavelmente, é este o momento em que o professor “através do fôlego e de uma exacta acentuação sintáctica, e leitura em voz alta dominada, e sem efeitos exageradamente oratórios, “mostra” o sentido oculto de um texto ou (...) as suas «estruturas profundas», revelando, desse modo, a sua «respiração» semântica” (Jean, 2000, p. 18).

Como nos afirma Georges Jean “ler bem em voz alta é, com efeito, passar o sentido e a «música do sentido» (idem, p. 131). A voz do professor deve “revelar o mais nitidamente possível as situações representadas, colocar cenários, incarnar as personagens, sublinhar os temas e acentuar as nuances” (Pennac, 1993, p. 114) despertando o desejo de ler e de penetrar na complexidade dos textos.

Sendo a leitura em voz alta um momento tão enriquecedor e produtivo, o professor deverá ter cuidados especiais durante este acto, tendo em vista retirar o máximo partido desse momento mágico. Georges Jean (2000) fala-nos da atitude desejável do professor relativamente à sua expressão física e oral, no sentido de fazer com que as crianças penetrem no texto e lhe deem sentido.

A leitura em voz alta é também importante porque suscita interações e formas de partilha entre professor e alunos. Mas para isso, ela tem de ser bem conduzida, proporcionar prazer ao leitor ao transmitir um texto de que gosta, e às crianças, prazer de “povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido; mais intimamente ainda prazer de saber

que esta leitura assim iniciada terá no acto íntimo de ler com os olhos, para si, uma música secreta que os acompanhará” (Jean, 2000, p.20).

A leitura em voz alta bem realizada é fundamental para criar novos desejos nas crianças e levá-las a penetrar em textos considerados difíceis, mesmo não sabendo decifrar o significado de algumas palavras. Soares tem a opinião de que “Ouvir-se e ouvir a ler em voz alta é quase a simulação da dávida directa de quem criou a história a quem a está a fruir” (2003, p.54), ou seja, uma forma de comunicação entre a imaginação do emissor e a do leitor através da voz de outra pessoa.

A criança encanta-se ao escutar o professor contar uma história e, esse encantamento fica mais nítido, quando os elementos constituintes da história escolhida mantêm relação com ela. Por isso, ao utilizar a literatura na sala de aula, o professor deve ter em consideração: a dicção da voz, pois o seu uso correcto pode incentivar a imaginação da criança; a selecção de livros específicos de acordo com a idade, desenvolvimento intelectual, gostos e interesses da criança (é importante para cada faixa etária que os livros tenham ilustrações para ajudar a conduzir a narrativa); ler e entender as narrativas (apropriação da história e descodificação de significados ocultos). No final da leitura, deve colocar questões, realizar actividades de pós- leitura, essenciais para verificar as impressões das crianças e dos conhecimentos que adquiriram.

A fim de cumprir cabalmente as suas funções, o professor deve reunir alguns requisitos, que embora sejam óbvios, se revelam imprescindíveis. Nesse sentido, espera-se que seja um leitor habitual; partilhe e transmita o gosto pela leitura; tenha capacidade de promover a participação; possua uma certa dose de imaginação e criatividade; creia firmemente na sua missão e tenha adquirido na sua formação “um rigoroso e sólido suporte científico em estudos literários e (...) linguísticos” (Azevedo, 2006b, p.

56) mas também, psicológicos e didácticos a fim de saber actuar eficazmente na sua prática pedagógica. É recomendável que possua um conhecimento mais aprofundado do domínio da literatura para a infância, com visitas regulares a livrarias, com a consulta de catálogos de editoras com créditos demonstrados, com a consulta das recensões críticas pedagógicas, com a leitura de livros e com o conhecimento do património literário nacional.

É importante relembrar que os livros deverão ir ao encontro dos interesses dos leitores e compete ao professor seleccionar os textos/livros de literatura a colocar à disposição da criança. Pode contar com as recomendações de leitura do PNL que disponibiliza títulos de livros do Pré-Escolar e do Ensino Básico, para leitura na sala de aula, leitura orientada, em voz alta, como também para leitura autónoma.

5. A Literatura Infantil na família

5.1. A mediação dos pais

A família é a estrutura social que possibilita o primeiro encontro da criança com a Literatura Infantil. É a ela que compete a primeira estratégia para despertar e fomentar o gosto da criança pela leitura literária e, consequentemente, alimentar a sua imaginação, com livros de literatura, através de leituras que proporcionem o poder de evasão da realidade e de fruição estética. Os pais são os seus primeiros modelos, devendo para tal demonstrar hábitos de leitura regulares, mas também, lerem livros de literatura em voz alta para a criança.

O livro tem de ser um elemento presente no seio familiar. As crianças criadas em ambientes familiares onde existe a presença do livro e onde

veêm os seus pais em actos de leitura, é óbvio que têm oportunidade de desenvolver, no contacto com os mesmos, várias aprendizagens que lhes vão ser mais tarde úteis.

A família desempenha assim, um papel fundamental no desenvolvimento de atitudes favoráveis em relação à leitura, aos hábitos de ler, na criação do gosto pela leitura, e posterior desejo e motivação para aprender a ler. É a família que mais marcadamente influencia os comportamentos e as atitudes da criança sendo ‘‘o lugar privilegiado para a criança despertar o interesse pela leitura’’ (Manzano, 1988, p. 113).

Fährmann considera que ‘‘A leitura en familia es una práctica que siempre han ejercitado y ejercitan aquellos padres que desean despertar en los hijos la afición a la lectura’’ (Fahrman e Manzano, 1985, p. 16). Contudo, a motivação para a leitura não depende apenas do facto de as crianças viverem rodeadas de livros, mas principalmente do tipo de experiências que tenham vivido com eles. Então facilmente se deduz que, para além da importância do contacto da criança com o livro no seio familiar, importa ainda atender a outros factores determinantes, como sejam as próprias leituras e as interacções familiares.

No sentido de desenvolver na criança hábitos de leitura e de estimular a sua apetência em contexto familiar, os pais devem ter em consideração alguns aspectos que consideramos serem as premissas básicas de uma boa mediação familiar: a existência de material impresso diversificado em casa, em especial livros literários infantis; a criança ver os pais a ler; incluir os livros literários no dia-a-dia da criança; a organização de uma pequena biblioteca em casa permitindo o seu livre acesso; frequentar com a criança locais onde se possam encontrar livros como, feiras do livro, bibliotecas e livrarias; o conhecimento de títulos que se coadunem com as diferentes faixas etárias e interesses de leitura; tornar a leitura uma

actividade motivadora e enriquecedora; realizar leituras em voz alta com expressividade e empenho; a partilha de leituras e as interacções durante este acto; conversar com a criança sobre um livro ou uma história que ouviu; manifestar interesse pela leitura que a criança realizou, encorajando-a e elogiando-a; realizar jogos de linguagem com recurso às rimas infantis e poesias de autor; fazer pequenas dramatizações da história ouvida; oferecer livros à criança adequados ao seu nível etário e interesses; como também, participar nas actividades promovidas pela escola.

É fundamental que os pais dediquem diariamente alguns minutos para ler com a criança, sem interrupções, não permitindo que a televisão interrompa o tempo para a leitura. O contacto da criança com os livros literários em casa permite que ela tenha ocasião de manuseá-los com facilidade e sem obrigatoriedade, permitindo que se tornem desde cedo objectos familiares.

Manzano é da opinião de que o livro se deve tornar familiar à criança, e por que não “mais um da família”, mas “com mais presença porque é um objecto precioso, quase com força de pessoa” (1988, p. 133). Fazer dos livros um amigo da família é uma forma de levar diferentes modalidades de linguagem para o convívio diário da criança e de lhe proporcionar o contacto fora da escola, com o belo, com o imaginário, com a fantasia.

Todos temos guardado na nossa memória muitas histórias, canções, lengalengas, rimas contadas pelos nossos familiares. A família é o primeiro mediador a passar toda essa “biblioteca oral” para os seus filhos. São os primeiros a estabelecer o contacto da Literatura Infantil com a criança, de forma lúdica e motivadora, deliciando-a e levando-a numa viagem imaginária e maravilhosa. Muitos pais nem imaginam a

importância que este acto tem em si, devendo ser mágico, encantador para que se possam seguir outras leituras.

Segundo Marques, a investigação tem demonstrado que “as crianças que melhor lêem na escola primária são aquelas que se habituaram a ouvir ler histórias desde bebés e possuem um ambiente familiar onde a leitura e a escrita são actividades diárias” (1986, p. 47) tendo mais vontade de ler antes de iniciarem a educação formal e mais facilidade para a aprendizagem.

No que respeita aos pais contarem histórias aos seus filhos, é uma prática importante no despertar do gosto pela leitura. Pennac (1993, p.17) afirma mesmo que, através dela, se ensina à criança “tudo o que se pode ensinar acerca do livro” numa altura em que ela ainda não sabe ler. Por isso, torna-se essencial que desde tenra idade, a criança manuseie livros, conte histórias com ou sem texto e, ouça histórias em voz alta, independentemente de não compreender algumas palavras.

No acto de leitura, os pais deverão contar a história utilizando gestos, mímica, boa entoação, expressividade, contando de maneira a que a criança vá entendendo a palavra e o seu sentido, penetrando no âmago da história para inferir as sensações e os sentimentos que a narrativa lhe provoca, imaginando as situações por que passam as personagens e com as quais ela se identifica. No final da história, devem perguntar à criança do que é que ela mais gostou, pedir que ela imite esta ou aquela personagem, deixando-a dar asas à sua imaginação.

Durante a leitura, ao contemplar com os pais as imagens e ao serem nomeadas as coisas que nelas se veem, ao ouvir a história a criança desenvolve a sua competência linguística, adquire léxico, desenvolve a sua inteligência, criatividade, espírito crítico e a imaginação. Deste modo, o livro infantil apresenta-se como um instrumento insubstituível

para a formação da criança, ao mesmo tempo que aumenta o seu gosto estético e desenvolve a sua competência literária.

O acto de ouvir e contar histórias é uma experiência afectiva e gratificante que permite que a criança alimente a sua imaginação. Durante este acto, ela tem a oportunidade de fazer comparações da história narrada com a sua própria história de vida. É através da história que a criança pode descobrir outros lugares, outros tempos, outras maneira de agir e de ser, aumentando o seu conhecimento do mundo. É durante estes momentos mágicos que a sua imaginação flui, navega, indo ao encontro da magia, do maravilhoso.

Consideramos que é fundamental que as crianças, juntamente com os seus familiares, ouçam e contem histórias, brinquem com elas, com os seus enredos e personagens, fazendo representações, como também brincar com os jogos de linguagem que as rimas infantis e as poesias de autor tão bem nos presenteiam e que as crianças adoram.

Como vimos, o contacto da criança com a Literatura Infantil em família desde tenra idade, com as devidas actividades de aproximação ao livro e à leitura, permite o desenvolvimento da sua imaginação e a criação de uma presente e futura leitora.

O PNL, entidade preocupada em elevar os níveis de literacia, sublinha a importância do papel da família na promoção dos hábitos de leitura desde tenra idade, a aquisição, pela criança, do gosto pela leitura e do treino continuado que esta deve ter. Por isso, disponibiliza no seu site (www.planonacionaldeleitura.gov.pt) algumas sugestões de leitura e actividades endereçadas à família.

No entanto, parece-nos óbvio, para que exista uma continuidade no processo de formação de leitores, é fundamental que a família e a escola trabalhem em conjunto. Os pais deverão ser fortes aliados e

colaboradores com a escola, se lhes forem esclarecidos os objectivos e a importância da literatura na vida dos seus filhos. Este esclarecimento é da competência do professor, um desafio para a escola, que poderá fazer com que, também os pais descubram a leitura como fonte de prazer.

Por outro lado, é sempre gratificante e produtivo ter os pais como participantes neste trabalho educativo, por exemplo, indo à escola durante as actividades de biblioteca de turma ou escolar ler uma história. Com o objectivo de envolver ainda mais os pais na aprendizagem dos seus filhos, o professor pode também pedir aos alunos que recolham junto dos pais ditados, provérbios, lengalengas ou histórias tradicionais. Os professores podem igualmente ajudar os pais a escolher as práticas de literacia a desenvolver em contexto familiar.

O empenho dos pais é fundamental na criação da motivação para a aprendizagem e para o bom sucesso escolar, como também, no sentido de possibilitar à criança o convívio com a fantasia, o imaginário, o prazer, ou seja, com a Literatura Infantil.

5.2. A frequência de bibliotecas e livrarias

Antes de meados do século XX, as pessoas não tinham a facilidade de aceder aos livros que agora têm. Esta mudança verificou-se com o início da actividade das Bibliotecas Gulbenkian, com a criação da rede itinerante, em 1958 e, a das bibliotecas fixas em 1961. Foi, desde o início, uma iniciativa de largo alcance e da maior importância para a criação de hábitos de leitura e de acesso aos livros.

O aparecimento das bibliotecas constitui, e parafraseando Bastos (1999) uma etapa importante possibilitando um encontro mais fácil das crianças (e adultos) com o livro. Devido à importância que têm

actualmente, a constituição e actualização das bibliotecas públicas e escolares é uma exigência da nossa sociedade, sendo locais onde o encontro com o livro se pode realizar de forma mais cativante.

No campo da leitura e da promoção do livro, é determinante mencionar a acção desenvolvida pela Direção-Geral do Livro e das Bibliotecas (DGLB), com vista a assegurar a coordenação e a execução da política integrada do livro não escolar, das bibliotecas e da leitura, como também planear e apoiar os municípios na criação e instalação de bibliotecas municipais e o desenvolvimento da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas. A maior parte dos concelhos portugueses já está abrangido pelo Programa de Rede Nacional de Bibliotecas Públicas que, desde o final da década de 80, através da acção notável do Instituto Português do Livro e das Bibliotecas, tem desenvolvido um intenso esforço para melhorar as condições das bibliotecas públicas com a integração de salas para crianças e jovens, por vezes com dinâmicas de funcionamento extremamente interessantes e activas, numa relação estreita com as escolas.

Segundo Fährmann “Las bibliotecas públicas desempeñan una función importante en la tarea de aprendizaje de un persona a lo largo de toda su vida. No pueden ser substituídas por nada” (Fährmann e Manzano, 1985, p. 30). A biblioteca pública é uma porta de acesso ao conhecimento que fornece as condições básicas para a aprendizagem ao longo da vida. Ela existe para transmitir conhecimento, informação e cultura aos diferentes grupos etários, como também permite a criação e o fortalecimento dos hábitos de leitura das crianças, desde a primeira infância para que se tornem leitores autónomos, independentes e críticos.

As bibliotecas têm que criar leitores, têm de ter espaços de acolhimento, de animação da leitura e não apenas dar como adquirido

que o leitor-criança existe e vá requisitar livros. Deste modo, o programa da RNBP, em articulação com o PNL, desempenha uma função importantíssima na promoção do livro, da leitura, da literacia, possibilitando deste modo, o contacto com o livro literário, fora da escola, e obviamente, o desenvolvimento da imaginação da criança através de actividades de animação da leitura que proporciona aos seus pequenos visitantes. Sendo assim, os pais (os seus primeiros mediadores no contacto com a Literatura Infantil) possuem actualmente espaços culturais públicos municipalizados, onde eles e a própria criança podem contactar com os livros e com a leitura, mas também, adquiri-los por empréstimo para o adulto ler para si ou para ler com a criança o(s) livro(s) que ela escolheu.

Como nos diz o PPEB, a frequência de bibliotecas, quer escolares ou públicas, ‘os espaços de leitura, dentro e fora da sala de aula, (...) devem ser utilizados como lugares onde se vivem experiências gratificantes de contacto com os livros e com a leitura’ (2009, p.64), o que nos parece totalmente verdade. É imprescindível que os pais incutam na criança o hábito de frequentar a biblioteca pública, sendo eles próprios também visitantes e leitores regulares. Se eles a frequentarem, se transmitirem à criança, que aquele espaço tem livros que lhes agradam e lhes transmitem conhecimentos, é óbvio que os seus filhos imitá-los-ão posteriormente, uma vez que os filhos são o reflexo dos pais.

As bibliotecas são um mundo maravilhoso que transmitem saber, conhecimento, informação mas também possibilitam à criança descobrir um novo mundo que está à sua espera, através do prazer que a leitura lhes pode oferecer, apelando à sua imaginação e criatividade. Os livros são portas que se abrem à criança permitindo-lhes conhecer, viajar, imaginar que só a leitura literária lhes pode dar. Actualmente, as bibliotecas

públicas, têm ao dispor dos seus pequenos utilizadores espaços próprios para a leitura individual, como aqueles destinados à animação consoante a faixa etária, como a Bebeteca, para crianças até aos três anos e uma área de animação destinada para crianças com mais de três anos, onde dinamizam um conjunto de atividades, em colaboração ou não com a escola, tendo em vista a criação e o fomento do gosto pelo livro e pela leitura literária, tais como: a hora do conto; representações dramáticas de textos de autores infantis, exposições de trabalhos realizados após a leitura do conto (pintura, desenho, escrita criativa); audições de músicas, poemas, rimas infantis; visionamento colectivo de um filme animado sobre a importância do livro e da leitura; o fim-de-semana do autor (um autor vai à biblioteca conversar sobre um determinado livro da sua autoria e ler o seu texto); o cantinho da leitura (recanto da biblioteca onde se lê em grupo, ou individualmente, por iniciativa própria).

Organizada deste modo, a biblioteca dinâmica, desenvolvendo actividades apelativas, contribui fortemente para o desenvolvimento sociocultural do público a que se dirige, como também para a criação e o fortalecimento de hábitos de leitura duradouros, estimulando a imaginação da criança através de actividades com as quais participa, física e intelectualmente.

Relativamente aos espaços infantis, estes devem estar bem organizados e munidos de mobiliário e livros adequados à faixa etária das crianças. Devem ser espaços apelativos, agradáveis, acolhedores e informais, para que a criança ao frequentá-los se sinta à vontade, de modo a ali permanecer com tranquilidade e boa disposição para se entregar à leitura com prazer.

Também no sentido de motivar e cativar a criança para a leitura, é fundamental que os pais ofereçam livros aos seus filhos e, juntamente

vão a livrarias que tenham secções infantis para que eles possam ter um contacto directo e diversificado com os livros que mais lhes agradam e que estejam de acordo com a sua faixa etária. Nestas secções, existem vários livros de diferentes géneros, formatos, cores, atraindo a criança para um mundo mágico que está escondido atrás das palavras. Esta curiosidade fará que os pais adquiram o livro e saiem o desejo da criança, aumentando assim, os seus hábitos de leitura.

A visita a feiras do livro com os pais deve constituir-se num hábito regular. É um local onde a criança pode ver uma grande quantidade de livros, manejá-los e escolher os que mais lhe agradam.

Pelo exposto, concluímos que ninguém pode desejar o que não conhece, daí a importância de facilitar o encontro do leitor-criança com o livro e acompanhá-lo no processo de descoberta, assumindo os pais um papel insubstituível neste processo. Efectivamente, a mediação entre a criança e o livro deverá ser concretizada por pais, professores, bibliotecas e livrarias, que embora de forma diversificada, possibilitam o contacto da criança com o livro, assim como, a criação, o fomento e o gosto pela leitura literária, essencial para o crescimento e desenvolvimento harmonioso da criança. Só mesmo mediadores sensibilizados e apreciadores da leitura poderão transmitir aos seus seguidores esse gosto, utilizando de forma consciente e orientada o potencial que a Literatura Infantil oferece ao seu público.

6. Propostas para uma nova relação pedagógica potencializadora da imaginação

A fim de concretizar uma relação pedagógica verdadeiramente potencializadora da imaginação, seguidamente apresentamos algumas propostas, extensíveis ao Pré-Escolar como ao Ensino Básico, capazes de estimular a imaginação infantil, assim como algumas actividades genéricas de promoção da leitura e do livro, extremamente necessárias.

No entanto, é importante referir que o primeiro requisito a ter em conta reside no facto de o professor (que engloba os educadores, os professores titulares de turma e os não menos importantes professores bibliotecários) ser um leitor assíduo e demonstrá-lo no dia-a-dia escolar com verdadeiro entusiasmo com a leitura usufruída; ser amante dos livros e da leitura, aspectos fundamentais para a transmissão desse gosto, caso contrário não é capaz de incutir o gosto que não tem enraizado; conhecer e actualizar os seus conhecimentos no que respeita à produção literária destinada à infância, as especificidades dos textos voltados para o público infantil e o que deve ser valorizado nessas produções, assim como, a adequação dos livros/textos ao desenvolvimento cognitivo, gostos e interesses da criança. É também desejável que possua bons conhecimentos no âmbito da Psicologia Infantil.

Reveste-se de suma importância que o ambiente criado à volta do contacto com a Literatura Infantil seja concretizado com actividades lúdicas, motivadoras e enriquecedoras, envolvidas de muita magia e agradáveis aos olhos da criança; que todas as salas de aula tenham uma biblioteca e um espaço de leitura agradável, confortável e apelativo onde ela tenha um acesso imediato aos livros do seu interesse, quando quiser, assim como um leque bastante alargado de livros literários (contos,

pequenos romances, poesias, álbuns, textos dramáticos, entre outros) adequados à sua idade.

A prática regular da «Hora do Conto» ou o espaço concedido à leitura literária, em voz alta, individual ou colectiva, quer em situação de sala de aula, quer na biblioteca ou noutro espaço da escola deve constituir-se num hábito regular e obrigatório nos currículos escolares, porque este momento de calma e de relaxamento das rotinas escolares, reveste-se de extrema importância pelo papel que desempenha na imaginação da criança e atende à necessidade infantil de fantasia, encantamento e prazer de ouvir histórias. Após a leitura de um conto ou parte de um livro, as crianças recorrem, por vezes, à biblioteca para conhecer o restante da história ou outras que estão no livro. No prolongamento desta atividade, o professor deverá incutir o empréstimo destes livros para lerem em casa com e para os pais.

Outras situações onde existe espaço para a imaginação fluir e que devem estar presentes no quotidiano escolar são: actividades de reconto oral de histórias ouvidas ou inventadas pela criança; recontar histórias com fantoches confeccionados por elas; realizar dramatizações; cantar e recitar músicas e poemas cujos conteúdos estejam relacionados com a história; propor o desenho das personagens, ou a sua moldagem em argila; criar uma música para uma história ou poema ouvidos; brincar com as rimas e marcar o ritmo de poemas com palmas ou gestos. Também é interessante trazer à escola pessoas que sejam bons contadores e bons narradores de «histórias de vida». Assim como, convidar autores e ilustradores para pequenos encontros com as crianças, devendo ser programados e planificados, culminando num projecto (leitura, escrita, expressão plástica, expressão dramática, expressão musical, entre outras, centradas nas obras do autor ou ilustrador.

No que respeita à exploração e interpretação de um texto literário, o professor deve apresentar o livro de onde o mesmo é extraído, fornecendo breves indicações biobibliográficas sobre o autor e explorar os aspetos paratextuais do livro. Tem de existir sempre um trabalho situado em actividades de pré-leitura, durante a leitura e após a leitura e, nos momentos de ler em voz alta o professor deve ter cuidados especiais durante este acto, como nos refere Georges Jean, no seu livro *A leitura em voz alta* (2000), criando assim uma atmosfera de magia, envolvendo as crianças na diegese da história.

Na selecção do texto ou da história, o professor tem escolher o que se adapta melhor aos interesses e desenvolvimento intelectual e linguístico das crianças, como também fazer um estudo prévio do mesmo, antes de o apresentar, para garantir uma boa prestação e envolvimento das crianças neste momento de magia, assim como, saber o que deve ser valorizado e explorado nessa produção.

No âmbito das actividades de produção criativa (produção escrita, desenho, construção de músicas, poemas, entre outros) estas devem ser expostas na escola em locais próprios, para que a criança se sinta feliz pelo seu trabalho ser reconhecido, pelo professor, colegas e pela restante comunidade educativa, como também organizar concursos e atribuir prémios às crianças que demonstram maior capacidade criativa e imaginativa.

Consideramos também que é muito profícuo promover, no quotidiano escolar, momentos de apresentação/partilha/troca de ideias sobre livros lidos pelas crianças, momentos esses organizados e orientados pelo professor, assim como visitas à Biblioteca Escolar e Pública, para um melhor conhecimento do seu funcionamento e das suas virtualidades, para ver exposições e participar em actividades por elas dinamizadas.

O professor deve também programar e planificar, conjuntamente com o professor bibliotecário ou outros docentes, actividades escolares - centradas no livro, na leitura e na escrita, tais como:- de celebração do Natal (25 de Dezembro), do Dia Internacional da Poesia (21 de Março), do Dia Internacional do Livro Infantil (2 de Abril), do Dia Mundial do Livro (23 de Abril) e do Dia Mundial da Criança (1 de Junho). Organizar uma vez por ano uma Festa do Livro, com eventual mini-feira do livro, realizada com a colaboração de editoras e livrarias, motivando também os pais para que a visitem e que comprem pelo menos um livro à criança.

Promover, mais de uma vez por ano, feiras do livro e sensibilizar os pais para a importância da leitura e do trabalho a realizar em simultâneo com a escola. Será também oportuno destacar a imprescindibilidade de visitar livrarias, promover visitas a editoras e empresas gráficas tendo em vista o conhecimento dos mecanismos e circuitos de produção e difusão do livro.

Estas foram algumas das propostas que consideramos capazes de estimular a imaginação infantil no quotidiano escolar. Contudo, é também de sublinhar o papel imprescindível do envolvimento dos pais e de toda a comunidade educativa na concretização de algumas actividades. A família deve participar nos eventos organizados pela escola, como também sugerir outras capazes de despertar o interesse pelo livro e pela leitura, a fim de garantir bom sucesso escolar aos seus educandos. A colaboração de todos é fundamental e insubstituível.

CONCLUSÃO

Consideramos que o espaço concedido ao desenvolvimento da imaginação da criança com o recurso a livros de Literatura Infantil, tem tido no nosso sistema educativo e familiar, um papel secundarizado, ou até mesmo em alguns casos quase nulo, devido ao desconhecimento e pouca sensibilização, por parte dos mediadores, das virtualidades e potencialidades da Literatura Infantil na formação integral da criança, assim como no seu sucesso educativo.

O papel da família, da escola e das bibliotecas, escolares e públicas, é decisivo e insubstituível na formação do leitor-criança, como também na criação e fomento de hábitos de leitura estáveis através de um trabalho situado em práticas motivadoras e enriquecedoras, tendo por base o livro/texto de Literatura Infantil.

Consideramos que a construção de um leitor começa deste tenra idade e o contacto precoce com as formas naturais da Literatura, que vai desde a narrativa, à lírica, até à não menos importante, a dramática, contribui decisivamente para a sua formação e desenvolvimento da capacidade imaginativa, desde que seja ministrada sabiamente, de forma significativa e agradável aos seus olhos.

A criança, dada a sua pouca experiência de vida, porque é um ser ainda em formação, precisa de compreender a realidade que a rodeia. Não há nada melhor do que a Literatura Infantil para lhe transmitir os conhecimentos e a satisfação das suas necessidades. Ela ao contactar com a Literatura alimenta salutarmente a sua imaginação. A Literatura Infantil é sem dúvida um elemento fundamental no desenvolvimento da imaginação da criança.

O autor textual, com a sua capacidade criativa e imaginativa, utilizando palavras potencialmente mágicas, conduz a criança para um mundo distante do seu, um mundo ficcional, no qual ela encontra resposta às suas questões, dúvidas, problemas e obstáculos próprios da fase de desenvolvimento em que se encontra.

Como verificámos, a Literatura Infantil constitui uma fonte inestimável e inesgotável de temas a serem explorados e imaginados, nos quais a criança se revê e vive com as personagens inúmeras situações. Deste modo, a criança ao realizar os jogos ficcionais de identificação e projecção, alimenta o seu imaginário, compreendendo melhor o mundo e a si mesma, ao viver e reviver as situações pelas quais passam as personagens que lhe causam algum espanto e admiração.

O papel dos mediadores é imprescindível. Todas as actividades em torno do livro de literatura terão de ser devidamente planeadas e enriquecedoras. A criança tem de sentir prazer ao contactar com a literatura que lhe é especialmente dirigida, tem de sentir a necessidade de querer ler mais e mais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, F. (2000). *A hora do conto- Reflexões sobre a arte de contar histórias na escola*. Editorial Teorema, Lda. Lisboa.
- Azevedo, F. (2006a). Cartografias da literatura de recepção infantil e juvenil. Em: *Literatura Infantil e leitores – Da teoria às práticas*. Edição Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho. Barbosa & Xavier, Lda., Artes Gráficas. Braga.
- Azevedo, F. (2006b). Literatura Infantil e juvenil, leitores e competência literária. Em: *Literatura Infantil e Leitores – Da teoria às práticas*. Edição Instituto de Estudos da Criança / Universidade do Minho. Barbosa & Xavier, Lda., Artes Gráficas. Braga.
- Bastos, G. (1999). *Literatura Infantil e Juvenil*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Bettelheim, B. (1985) *Psicanálise dos contos de fadas*. Livraria Bertrand, SARL. Lisboa.
- Bronckart, J.-P. (2011). Em: *Dicionário de Psicologia*. 1ª edição. Doron, R. e Parot, F. (Coord.). Climepsi Editores. Lisboa.
- Cerrillo, P.; Larrñaga, E. e Yubero, S. (2002). *Libros, lectores y mediadores - La formación de los hábitos lectores como processo de aprendizaje*. 1ª edicion, Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha. Cuenca.

Cervera, J. (1991). *Teoria de la Literatura Infantil*. Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto. Bilbao.

Coelho, N. N. (1984). *Literatura Infantil - história, teoria, análise*. 3.^a edição, Edições Quíron. São Paulo.

Debus, E. S. D. (2006). Explorando as potencialidades da língua e da literatura infantil e juvenil – A leitura literária, Escola e Biblioteca Escolar: Inquietações. Em: Azevedo, F. (Coord.) *Língua Materna e Literatura Infantil – Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lidel – Edições Técnicas, Lda. Lisboa.

Fahrmann, W. e Manzano, M.G. Del. (1985). *El niño y los libros – Como despertar una afición*. 3.^a edición, Ediciones S.M. Madrid.

Franco, J.A. (1999). *A poesia como estratégia*. 1.^a edição, Campo das Letras, Editores, S.A. Porto.

Gauthier, H. (2000). *Fazer teatro desde os cinco anos*. Escola Superior de Educação/Livraria Minerva Editora. Coimbra.

Gomes, J.A. (1996). *Da nascente à voz – Contributos para uma pedagogia da leitura*. Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Held, J. (1977). *L'imaginaire au pouvoir – les enfants et la littérature fantastique*. Editions Ouvrières. Paris.

- Hilman, J. (1995). *Discovering children's literature*. Prentice-Hall. New Jersey.
- Jalley, E. e Doron, R. (2011). Em. *Dicionário de Psicologia*. Doron, R. e Parot, F. (Coord.). 1ª edição, Climepsi Editores. Lisboa.
- Jean, G. (1979). *Les voies de l'imaginaire enfantin: les contes: les poèmes: le réel*. Editions du Scarabée. Paris.
- Jean, G. (1990). *Le pouvoir des contes*. Casterman. Belgique.
- Jean, G. (1991). *Pour une pédagogie de l'imaginaire*. Casterman, Belgique.
- Jean. G. (2000). *A leitura em voz alta*. Instituto Piaget. Stória Editores, Lda. Lisboa.
- Lequeux, P. (1974). *L'enfant et le conte: du reel à l'imaginaire*. L'École. Paris.
- Letria, J.J. (2000). *Do sentimento mágico da Vida*. Edições Escritor. Lisboa.
- Machado, P. J. (1981). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa*. (Vol. VI). Amigos do Livro, Editores Lda. Lisboa.
- Malrieu, P. (1996). *A construção do imaginário*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Manzano. M.G. (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto Editora. Porto.

Marques, R. (1986). *Ensinar a ler, Aprender a ler – Um guia para Pais e Educadores*. 1ª edição, Texto Editora. Lisboa.

Michel, J. (1976) *L'imaginaire de l'enfant: les contes*. Fernand Nathan, Paris.

Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré- Escolar*. D.E.B./Colecção Educação Pré-Escolar. Lisboa.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. DGIDC. Lisboa.

Ministério da Educação (2011). *Modelo de avaliação da biblioteca escolar*. Acedido em 21 de setembro de 2012, em: <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/83.html>

Pennac, D. (1993). *Como um romance*. Edições Asa. Lisboa.

Piaget, J. (1978). *Seis estudos de Psicologia*. 8ª edição, Publicações Dom Quixote. Lisboa.

Postic, M. (1992). *O imaginário na relação pedagógica*. 1ª edição, Edições ASA. Rio Tinto.

Prole, A. (2006). O papel das bibliotecas públicas face ao conceito de Literacia. Em: *Educação e Leitura – Actas do Seminário*. Esposende,

27 e 28 de Outubro de 2005, Câmara Municipal de Esposende/
Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, Esposende, 31-41.

Rocha, N. (1984). *Breve história da literatura para crianças em Portugal*. 1.^a edição, Instituto da Cultura e Língua Portuguesa. Lisboa.

Ryngaert, J-P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Editora Centelha. Coimbra.

Santos, E.M. (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes – Um estudo em escolas secundárias*. Quarteto Editora. Coimbra.

Santos, M.J. (2003). Do conto infantil à linguagem dos afectos. Em: Viana, F.L., M. Martins e Coquet, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Centro Estudos da Criança – Universidade do Minho. Editora Bezerra. Braga.

Seung, O-R. (1971). *Psychopedagogie du conte (essaie suivi de seize contes coréens)*. Editions Fleurus. Paris.

Silva, G. (2007). O imaginário na literatura infanto-juvenil: Leituras entre mãos. Em: Azevedo, F. (Coord.). *Formar Leitores das teorias às práticas*. Lidel – Edições Técnicas, Lda. Lisboa.

Silva, V. M. A. (1981). Nótula sobre o Conceito de Literatura Infantil. Em: Domingos Guimarães de Sá (Org.), *A Literatura Infantil em Portugal*. Editorial Franciscana. Braga.

Silva, V.M.A. (1984). *Teoria da Literatura*. 6.^a edição, Livraria Almedina. Coimbra.

Soares, M.A. (2003). *Como motivar para a leitura*. 1ª edição, Editorial Presença. Lisboa.

Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro - A aventura de ler*. Porto Editora. Porto.

Traça, M. E. (1992). *O Fio da Memória – do Conto Popular ao Conto para Crianças*. Porto Editora. Porto.

Veloso, R.M. (1994). *A obra de Aquilino Ribeiro para Crianças – Imaginário e Escrita*. Porto Editora. Porto.

Veloso, R.M. (2002). “Curtir” Literatura no Jardim de Infância. Em: Viana, F.L, Martins, M. e Coquet, E. (Coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e Prática Docente*. Centro Estudos da Criança – Universidade do Minho. Editora Bezerra. Braga.

Veloso, R.M. (2006). A Leitura Literária. Em: *Educação e Leitura – Actas do Seminário*. Esposende, 27e 28 de Outubro de 2005, Câmara Municipal de Esposende/ Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, Esposende, 23-29.

Veloso, R. M. e Riscado, L. (1997). A Literatura Infantil – Espaço de Prazer, Espaço de Descoberta. *Revista Internacional Língua Portuguesa*, **17**: 47- 49.

Veloso, R.M. e Riscado, L. (2002). Literatura Infantil Brinquedo e Segredo. *Malasartes – Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude*, **10**: 26-29.

Viana, F.L. (2006). Do aprender a ler ao gostar de ler. Um caminho a descobrir. Em: *Educação e Leitura – Actas do Seminário*. Esposende, 27e 28 de Outubro de 2005, Câmara Municipal de Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, Esposende, 13-21.

Livros de Literatura Infantil Consultados

Poesia

Letria, J.J. (2007). *De um a dez da cabeça aos pés*. Ambar. Porto.

Mésseder, J.P. (2000). *Versos com Reversos*.

Mota, A. (1996). *Sal, Sapo, Sardinha*. Editorial Caminho, S.A. Lisboa.

Mota, A. (2002). *Se tu visses o que eu vi*. 1ª edição, Gailivro. Vila Nova de Gaia.

Pupo, I. e Pratas, G. (2008). *Canta o Galo Gordo – Poemas e canções para todo o ano*. 2ª edição, Editorial Caminho. Alfragide.

Ribeiro, J.M. (2009). *Poemas para Brincalhar*. 1ª edição, Edição Trinta por uma linha. Porto.

Soares, L.D. (1988). *Lengalengas*. Livros Horizonte. Lisboa.

Soares, L.D. (1990). *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados da Brega*. Editorial Teorema, Lda.

Soares, L.D. (1999). *Poemas da Mentira... e da Verdade*. Livros Horizonte.

Soares, L.D. (2004). *Abecedário Maluco*. Civilização Editora. Barcelos

Soares, L.D. (2006). *Destrava-Línguas*. 2ª edição, Livros Horizonte. Lisboa

Vieira, A. (1994). *Eu Bem Vi Nascer o Sol – Antologia da Poesia Popular Portuguesa*. 3ª edição, Editorial Caminho, S.A. Lisboa.

Narrativa

Andersen (1992). *Os mais belos contos de Andersen*. Livraria Civilização Editora.

Bacelar, M. (1990). *O meu avô*. 2ª edição, Edições Afrontamento. Porto.

Bacelar, M. (1990). *O dinossauro*. 2ª. edição, Edições Afrontamento. Porto.

Grimm (1992). *Os mais belos contos de Grimm*. Livraria Civilização Editora

Letria, J. J. (1990). *Histórias do sono e do sonho*. Desbrochar – Editorial, Lda.

Mota, A. (1984). *O grilo verde*. Livros. Horizonte. Lisboa.

Mota, A. (2006). *O rebanho perdeu as asas*. 4ª edição, Gailivro. Vila Nova de Gaia.

Mota, A. (2007). *Contos Tradicionais*. 4.ª edição, Gailivro. Vila Nova de Gaia.

Mota, A. (2007). *Pedro Alecrim*. 15ª edição, Gailivro. Serzedo.

Perrault (1993). *Os mais belos contos de Perrault*. Livraria Civilização Editora.

Soares, L.D. (1990). *O disco voador*. 2.ª edição. Asa. Porto.

Soares, L.D. (1999). *Crime no expresso do tempo*. Civilização. Porto.

Soares, L.D. (2007). *A Menina do Capuchinho Vermelho no Século XXI*. Livraria Civilização Editora. Porto.

- Soares, L.D. (2010). *Uma vaca de estimação*. 2ª edição, Civilização Editora. Porto.
- Torrado, A. (1990). *Da rua do contador para a rua do ouvidor*. Desabrochar – Editorial, Lda.
- Torrado, A. (2003). *Histórias Tradicionais Portuguesas Contadas de Novo*. (Vol. 2). Civilização Editora. Porto.
- Torrado, A. (2010). *O rabo do rato*. (3.ª Vol.). Colecção Ver e Ler. Editora Soregra. Soregra. Queluz de Baixo.

Texto Dramático

- Rocha, N. (2003). *Teatro do Gato do Chapéu Alto*. Editorial Caminho, S.A. Lisboa.
- Torrado, A. (1996). *Teatro às Três Pancadas*. Editora Civilização. Porto.
- Torrado, A. e Menéres, M.A. (2002). *Hoje há palhaços*. 1ª edição, Edições Asa. Rio Tinto.

Páginas da Internet consultadas

- <http://www.casadaleitura.org>. (Casa da Leitura)
- <http://www.ciberduvidas.sapo.pt> (Ciberdúvidas da Língua Portuguesa)
- <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt> (Plano Nacional de Leitura)
- <http://www.rededebibliotecasescolares.pt> (Rede de Bibliotecas Escolares)
- <http://www.eraumavez.axn.pt>